دراسة لنماذج التطوير المدرسي في بعض الدول وكيفية الاستفادة منها في مصر

إعداد

د. محمد أحمد ابراهيم علاء

تقديم:

يعتمد التقدم الحقيقي لأى مجتمع من المجتمعات على ملاحقة التربية للتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فلقد أصبح من المسلم به أن التعليم قوة مؤثرة فى التنمية البشرية والنهوض بالمجتمعات، ولذلك أصبح من المعترف به أن مناقشة قضايا التعليم والعمل على تطويره هما المدخل الطبيعي للتنمية الشاملة " ولما تغيرت مستلزمات الحياة فى مجتمعات اليوم، وأصبحت الحياة تتضمن سمات جديدة ومجالات عمل مستحدثة غير التى كانت مألوفة، اصبحت هذه المجتمعات تفرض على الأفراد المنتمين لها أن يزدادوا بقدر مختلف -كما وكيفا- من المعارف والخبرات والمهارات تمكنهم من أن يصبحوا قادرين على الوفاء بمتطلبات العيش فيها والتكيف معها، والمشاركة فى تنميتها، والعمل على تنميتهم الذاتية فى ظل الظروف التى استجدت "[١]. وهذا كله لايتحقق الا من خلال تطوير التعليم وتطوير مدارسه لأن المتغيرات الفاعلة فى عالم اليوم (سياسيا واقتصاديا وثقافيا وتقنيا) " جعلت معظم أنظمة التعليم الرسمى فى العالم كله عاجزة عن الاستجابة لحاجات الأفراد والشعوب فى ضوء هذه المتغيرات، وأن هذا يقتضى بذل جهود جبارة لاصلاح التعليم يتدرج وصفها من اصلاح التعليم، الى تطويره الى اعادة بناءه "[٢].

وتحظى عملية تطوير التعليم عامة، والتطوير المدرسى خاصة باهتمام متزايد من الدول المتقدمة والنامية على السواء، على اعتبار أن ذلك يعد المدخل الرئيسى لاصلاح التعليم ليكون اكثر عصرية وحداثة ومرونة وأقدر على الاستجابة لاحتياجات الأفراد والقيام بالوظائف الاجتماعية والانسانية الموكلة اليه.

ففى الولايات المتحدة الأمريكية، احتلت قضية تطوير التعليم أهمية كبرى ولهذا صدرت العديد من التقارير ، ولعل من أشهرها وأهمها تقرير بعنوان " أمة معرضة للخطر " ففى أغسطس ١٩٨١ شكل وزير التربية "تيرل بل " لجنة لدراسة نظام التعليم وتقديم المقترحات لاصلاحه بهدف تحقيق مستوى رفيع من التفوق لهذا التعليم، وقامت اللجنة بدراسة العديد من تقارير الخبراء والبحوث التى تناولت تقويم التعليم، وقد صدر التقرير الختامى لهذه اللجنة فى ابريل ١٩٨٣.فلقى اهتماما من

وسائل الاعلام كتقرير قومى عن التعليم، وجاء هذا التقرير فى ثلاثة أقسام، تناول القسم الأول المخاطر التى تتعرض لها الولايات المتحدة نتيجة تدنى مستوى أداء نظامها التعليمى، وتناول القسم الثانى: نتائج اعمال اللجنة أما القسم الثالث: فتناول توصيات اللجنة[٣].

ولم تتوقف الدعوة الى تطوير التعليم فى الولايات المتحدة عند هذا الحد، فقد طرح الرئيس الأمريكى " جورج بوش" مشروعه القومى فى الثامن عشر من ابريل عام ١٩٩١ بعنوان " امريكا عام ٢٠٠٠ استراتيجية للتعليم " وقد أثار هذا المشروع اهتماما على المستوى القومى والعالمى على السواء، ولفت انظار العالم الى اهمية التعليم كاستراتيجية قومية تحمل لواءها أقوى دول العالم، وفى ضوئه تم وضع خطة لتطوير التعليم الأمريكى تحددت أهدافها فيما يلى:

" - تنمية استعدادات الطفل الأمريكى فى مرحلة التعليم الاجبارى أى حتى سن السبعة عشرة.

- أن يواصل ٩٠٪ من التلاميذ المرحلة الثانوية ويكملونها حتى نهايتها.

- أن يكون انتقال الطالب من مرحلة الى أخرى على اساس اجادته للعلوم الأساسية (الانجليزية- الرياضيات- العلوم- المواد الاجتماعية).

- أن يحتل الطالب الأمريكى المرتبة الأولى بين دول العالم فى مادتى العلوم والرياضيات.

- أن يكتسب كل امريكى الوان المعرفة والمهارات الضرورية للتنافس العلمى وممارسة الحقوق والواجبات.

- أن تقوم كل مدرسة بتوفير البيئة المواتية للتعليم، وأن تعمل على القضاء على ظاهرة العنف وتعاطى المخدرات "[٤].

وفى بولندا، حظى اصلاح التعليم وتطوير مدارسه باهتمام كبير من جانب لجنة التعليم القومى ومجلس النواب، ففى عام ١٩٧٣ أصدرت لجنة التعليم القومى ومجلس النواب قانونا يضع خطوط الاصلاح فى النظام التعليمى وقد أظهر الكونجرس السادس لحزب العمال المتحدين البولندى محللا اتجاهات هذا المجال أنه يجب اجراء تمييز بين خطوط التحديث التعليمى الجديدة وبين الوضع الحالى للنظام التعليمى، وكان الهدف هو جعل التعليم مسايرا لاحتياجات المجتمع الاشتراكى المتقدم عام ٢٠٠٠، ومن ثم جاءت أنشطة التعليم ١٩٧٢-١٩٧٥، ١٩٧٦-١٩٨٠ بهدف توفير التعليم لكل شخص حتى على أعلى مستوى ممكن، وبذلك فقد تم تأسيس التعليم الالزامى بداية من المستوى الابتدائى حتى اتمام التعليم الثانوى، وقد تم القيام بعدد من الاجراءات فى هذا الخصوص تمثلت فى:

"١- زيادة معدلات الحضور فى المدارس الابتدائية، ٢- خلق وتنظيم وتزويد واعداد مدارس كاملة لكى تحل محل مدارس القرى المشتتة وسيئة التنظيم، ٣- تحديث الهيكل والمحتوى والطرق والأساليب التعليمية، ٤- رفع مستوى اعداد المدرسين، ٥- تحديث المصطلحات العلمية ذات التخصصات الحرفية وما يقابلها من برامج تدريبية لكفل التوافق الأفضل مع احتياجات الاقتصاد الحديث "(٥).

وفى مصر بذلت جهود كبيرة لتطوير التعليم، حيث أجريت كثير من الدراسات، وعقدت العديد من المؤتمرات، وقدمت الكثير من التقارير لدراسة مشكلات التعليم فى مصر وتقديم التوصيات التى تساهم فى التغلب عليها وكان لهذه التوصيات الأثر الواضح فى اتجاهات السياسة التعليمية، ولسنا هنا بصدد دراسة تلك الدراسات والمؤتمرات والتقارير بالتفصيل وانما نكتفى بعرض لأهم الجهات التى قامت بمثل هذه الدراسات والمؤتمرات والتقارير وذلك فيما يلى:

١- المجالس القومية المتخصصة، حيث قامت بكثير من الدراسات وعقدت العديد من المؤتمرات حول التعليم فى مصر(٦).

٢- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والتى قدمت مجموعة من الدراسات حول التعليم فى مصر(٧).

٣- وزارة التربية والتعليم، حيث قامت بالعديد من الدراسات حول تحديد سياسة التعليم ومناهجه والعمل على تطويره، وتحديد ملامح التعليم فى المستقبل(٨) هذا بالاضافة الى دراسات البحوث العلمية فى الماجستير والدكتوراه(٩).

الا أنه رغم كل ماقدمته هذه الجهات من توصيات،فلا يزال التعليم فى مصر -كما فى معظم الدول النامية - فى أمس الحاجة إلى إعادة نظر، ولمحاولات جادة لتطوير مدارسه التى فقدت مكانتها وأهميتها فى نظر كثير من أولياء الأمور لتعدد جوانب القصور بها، سواء مايتعلق منها بالادارة أو بالمعلمين، أو بمستوى الطلاب، أو بالمناهج وطرق التدريس، أو بقدرتها على الوفاء باحتياجات المجتمع، وهذا ماتوضحه مشكلة الدراسة الحالية فيما يلى.

مشكلة الدراسة:

رغم الجهود التى بذلت من أجل تطوير التعليم فى البلاد النامية - والتى لازالت مستمرة - فإن ثمة جوانب قصور متعددة لاتزال موجودة بما يحتم ضرورة استمرار إعادة النظر فى نظم

التعليم، وكذا بذل المزيد من الجهد نحو تطويرها بصفة عامة، وتطوير مدارسها بصفة خاصة، مع الاستفادة فى ذلك بخبرات التطوير فى الدول الأخرى، " فالعالم الثالث يمر بأزمة تربوية حادة تبدو ملامحها الظاهرة فى تضخم ميزانيات هذه النظم، وعدم قدرتها على استيعاب من هم فى سن التعليم، وتزايد الأمية بنسبة مخيفة، وعدم ملاءمتها مع المناطق الريفية، وانحصارها فى انماط تعليمية شكلية قائمة على الحفظ والتلقين، ثم تدنى مستوى كفاءتها باعتبار ارتفاع معدلات التسرب، وتزايد اعداد طلاب الدراسات النظرية الانسانية "(١٠).

ومن أمثلة جوانب القصور فى نظم التعليم ومدارسه فى الدول النامية ما أشار اليه "كومز" حيث ذكر فيما يتعلق بالأهداف والمناهج أن "الحالة السائدة فى المدارس الثانوية فى كثير من الأقطار النامية فى السبعينات، كانت حالة من التردد حول أهدافها وبرامجها "(١١).

وفيما يتعلق بالمدرسين ذكر "كومز" أن الأقطار غير القادرة على زيادة قوتها من المدرسين لم يكن أمامها سوى خيار قبيح بين أمرين، إما تجميد أعداد المقبولين أملا فى الحفاظ على النوعية، فى وقت لم تكن فيه غالبية أطفالهم قادرة حتى على اتمام المرحلة الابتدائية، أو توزيع مدرسيهم على عدد اكبر واكبر من التلاميذ على حساب النوعية، غير أنه تحت تأثير الضرورات السياسية عموما، اختاروا التضحية بالنوعية بدلا من الكم، وعلى ذلك فإن أحجام الفصول فى أماكن كثيرة زادت زيادة رهيبة، وغالبا مايكون المدرس قليل الخبرة، مشتت الذهن، يحاول حفظ النظام، وقد لايجد مع التلاميذ سوى عدد قليل من الكتب المدرسية أو الأدوات الضرورية التى تدعم فاعلية المدرس."(١٢).

وفيما يتعلق باستخدام الوسائل والأجهزة الحديثة فى التعليم وأثر الميزانيات التعليمية على ذلك يقول "كومز" " أنه من الواضح – لأسباب مالية وغير مالية – أن التقدم فى استغلال هذه الأجهزة فى الأغراض التربوية يحدث ببطء أشد فى الأقطار النامية "(١٣).

ويطرح "كومز" فى نهاية الفصل الرابع من كتابه– والذى جاء بعنوان " الأبعاد النوعية المتطورة "– أسئلة مثل " ماهى التطلعات المعقولة نحو تضييق الفجوات التعليمية الكبيرة الموجودة حاليا، وفى نفس الوقت تحسن نوعية وجدوى التعلم، ومواكبة النمو المعرفى وحاجات الناس التعليمية الدائمة التغير؟ وماهى طموحاتنا فى الاصلاح الشامل لتكنولوجيات التعليم، وفى تقوية انتاجية المدرسين وتحصيل التلاميذ الصغار منهم والكبار"(١٤).

ويعلق "كومز" على هذه الأسئلة بقولة: " أن التعليم اليوم لديه تحت تصرفه وسائل اكثر وأقوى مما كان لديه فى أى وقت مضى، لكن المشكلة هى أن نتعلم كيف يمكننا استغلال هذه الوسائل

وتلك الاساليب بصورة اكثر فاعلية، واكثر انتاجا كما أن لدى التعليم وتحت تصرفه مخزونا احتياطيا من الدروس المفيدة القائمة خلال ثلاث عقود من الخبرة الشائعة، كما أن المشكلة هى اكتشاف هذه الدروس والاستفادة منها على اكمل وجه[١٥].

ومن ثم يرى "كومز" أن هناك حاجة ملحة عاجلة لتغيير تعليمى، تغيير يحرك التعليم الى الأمام ولايعيده الى الأيام القديمة، وأن هذه الحاجة واضحة ومعترف بها على نطاق واسع، ولذا كان مناخ اليوم اكثر تشجيعا وايحاء بالتغير من أى وقت مضى[١٦].

ولعل فيما عرضه " كومز " مايوضح ويؤكد ضرورة البحث عن نماذج ناجحة لتطوير التعليم ومدارسه ومحاولة الاستفادة منها.

واذا ما إنتقلنا الى جوانب القصور الموجودة فى التعليم المصرى ومدارسه على وجه الخصوص، والتى تحتم ضرورة اعادة النظر فى نظام التعليم ومحاولة تطويره بصفة عامة، وتطوير المدارس بصفة خاصة، نجد أن ماذكره " كومز" حول جوانب القصور فى الدول النامية ينطبق على نسبة كبيرة منها، وتتضح أهم جوانب القصور فى التعليم المصرى فيما ذكره الدكتور أحمد فتحى سرور (وزير التعليم) فى كتاب " استراتيجية تطوير التعليم" عام ١٩٨٧، والذى حدد فيه أهم هذه الجوانب فى محورين أساسيين وذلك على النحو التالى.

أولا: المشكلات المتعلقة بالنظام التعليمى:

وقد حدد أهم هذه المشكلات فى:

١- غياب الفلسفة التعليمية الواضحة. ٢- غياب الطابع القومى للتعليم ٣- غياب التخطيط التعليمى ٤- تأخر النظام التعليمى عن مواجهة التغيرات ٥- جزئية الاصلاحات التعليمية ٦- غياب الوعى الجماهيرى بمشكلات النظام التعليمى وأهمية تطويره ٧- عدم التنسيق والتكامل بين التربية المدرسية والتربية اللامدرسية (الاعلامية والثقافية).

ثانيا: المشكلات المتعلقة بالعملية التعليمية:

وقد حدد أهم هذه المشكلات فى:

١- مشكلات تتعلق بمضمون التعليم (المقررات والمناهج والأنشطة الطلابية):

ومن أهم جوانب القصور التى حددها حول هذا الموضوع: أ- غلبة الطابع النظرى ب- صلابة المقررات وجمودها حيث الانفصال الكبير بين المدرسة من جهة وبيئة التلميذ من جهة أخرى جـ- اخفاق المقررات والمناهج فى ايجاد الحلول المناسبة لمواجهة تحديات العصر ومشكلات المجتمع د- القصور فى الاهتمام بميول ومواهب وحاجات ومشكلات الفرد، والاعتماد فى تقويم عمل التلاميذ على الامتحانات المدرسية كوسيلة اساسية، هـ- عدم عناية كثير من المدارس بالأنشطة الأدبية واللغوية والفنية والعلمية والاجتماعية و- عدم استخدام الوسائل التعليمية (تكنولوجيا التعليم) بصورة مرضية فى المدارس.

٢- مشكلات تتعلق بإعداد المعلم: ومن أهم هذه المشكلات كما عرضتها الاستراتيجية:

(أ- تعدد وتنوع مصادر اعداد المعلم واختلاف المؤهل الذى يحمله

ب- قصور المستوى الثقافى والعلمى، وقصور خطة الدراسة لاعداد المعلمين، فالجوانب الأكاديمية والتربوية والثقافية غير متوازنة

جـ- غياب خطة رشيدة لتحديد الأعداد والتخصصات اللازمة لاعداد مدرسى التعليم العام والفنى، مما أدى الى وجود عجز كبير فى بعض التخصصات

د- التراخى فى تدريب المعلمين أثناء الدراسة، وجمود الأساليب المتبعة فى برامج التدريب، وتحول التدريب الى عملية شكلية خالية من المضمون) .

٣- مشكلات تتعلق بالأبنية التعليمية:

ومن أبرز هذه المشكلات : استئجار مبانى قد تكون اعدت كمنازل - لعدم توفر العدد الكافى من الأبنية التعليمية - وهى عادة لاتتوفر فيها الشروط التى تجعلها صالحة تربويا.

٤- مشكلات خاصة بإدارة التعليم:

وحددتها الاستراتيجية فى:

(أ) أن ادارة التعليم فى مصر مازالت واقعة تحت تأثير تصور أنها فوق العمل الفنى والعمالة وأنها مرادفة لركوب السلطة والهيمنة والأمر والاملاء، ومازال التركيز فى العمل الادارى على النواحى الآلية المتعلقة بحرفية القواعد واللوائح وبأعمال السكرتارية والمسائل المالية، اكثر من النواحى الانسانية المتعلقة بحفز الأفراد ومراعاة

قدراتهم وقيمهم والاهتمام بالعلاقات فيما بينهم، وعلى الجزئيات اكثر من الكليات، وعلى التسيير والاجراء اكثر من التجديد والابتكار والتطوير.

(ب) أن الطرق والأساليب والأدوات مازالت - فى معظمها- ترجع الى عصر ماقبل العلم والتكنولوجيا.

(جـ) من حيث الكفاية البشرية، أدى اتجاه النمو الى الناحية الكمية، وتحويل اعداد لايستهان بها من المعلمين غير المؤهلين أو الفاشلين الى وظائف ادارية، أدى الى عدم تحقيق الكفاية الادارية".

هذا بالاضافة الى ماحددته الاستراتيجية من مشكلات خاصة بالامتحانات والاخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.(١٧)

ولعل فى ذلك مايجعلنا نتساءل عن كيفية التغلب على هذه المشكلات، وهذا مايدعو الى ضرورة الوقوف على تجارب الدول الأخرى، خاصة تلك التى حققت نجاحات فى مجال التطوير المدرسى، ومحاولة الاستفادة منها فى الخروج بالأسس والمعايير التى يجب اتباعها فى مصر بهدف المساعدة فى تحقيق تطوير تعليمى ومدرسى حقيقى فى مصر. من هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية فى السؤال الرئيسى التالى :

كيف يمكن الاستفادة من النماذج المتميزة للتطوير المدرسى فى بعض الدول، فى وضع مجموعة من الأسس والمعايير والمقترحات التى يمكن ان تساهم فى تحقيق التطوير المدرسى فى مصر؟

ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية هى:

١- ما التطوير المدرسى؟ ومن هم المستهدفين منه؟ ومن هم القائمين به؟ وماعوامله؟ وكيف يمكن تقويمه؟ وما أهم نماذجه؟

٢- ما أبرز الأمثلة التى يمكن تقديمها لنماذج التطوير المدرسى فى بعض الدول؟

٣- كيف يمكن الاستفادة من كل ماسبق فى الخروج بمجموعة من الأسس والمعايير والمقترحات التى يمكن أن تساهم فى تحقيق تطوير مدرسى فى مصر؟

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية المدخل الوصفى الذى يعتبر أول مداخل التربية المقارنة وأساليبها، "فالدراسات الوصفية تعتبر أساسا هاما للتربية المقارنة، فعن طريقها يصبح دارس التربية المقارنة على علم بمختلف جوانب النظام التعليمى والعلاقات القائمة بين هذه الجوانب، وبالتالى يصبح اكثر قدرة على تقييم القوى الخفية التى تقف وراء النظم التعليمية ووراء الجدل فى المسائل التعليمية، وحين يجمع الدارس البيانات الأساسية ويقيمها يصبح قادرا على متابعة عمله لتحقيق الغرض الأساسى من الدراسة المقارنة، وهو التحليل التفسيرى. وبالاضافة الى ذلك فان هذه الدراسات تعطى فرصة للاستفادة من الخبرات التربوية فى البلاد الأخرى لاصلاح التعليم فى بلد معين، وهو مايعبر عنه عادة باسم الاستعارة الثقافية"(١٨).

وعن كيفية استخدام الباحث لهذا المدخل فإن ذلك يتم وفقا للخطوات التالية:

- وصف اهم ماكتب فى الأدبيات حول مصطلح التطوير المدرسى،
- وصف أمثلة لنماذج التطوير المدرسى المتميزة فى بعض الدول،
- تحليل ذلك كله تمهيدا للخروج بمجموعة من الأسس والمعايير والمقترحات التى تساعد على تحقيق تطوير مدرسى فى مصر.

الهدف من الدراسة:

انطلاقا من الخطوات المشار اليها فى المنهج المستخدم، وتمشيا مع أسئلة الدراسة، فإن الدراسة الحالية تهدف أساسا الى:

١- إلقاء الضوء على أهم ماكتب حول مصطلح التطوير المدرسى من واقع الأدبيات التربوية.

٢- عرض أمثلة لنماذج التطوير المدرسى فى بعض الدول.

٣- الخروج من ذلك كله بأهم الأسس والمعايير والمقترحات التى يمكن أن تساهم فى تحقيق تطوير مدرسى فى مصر.

خطوات الدراسة:

تسير الدراسة الحالية فى محاولتها الإجابة عن الأسئلة المطروحة وفقا للخطوات التالية:

الخطوة الأولى: وتتناول فيها الدراسة، التطوير المدرسى من حيث ماهيته وعلاقته بالمصطلحات الأخرى، ثم الاجابة عن الاسئلة المثارة حول هذا المصطلح والمتمثلة فى: أى االأفراد أو الجماعات هم المستهدفين من هذا التطوير؟ ومن أين يبدأ التطوير ومن هم القائمون به؟ وما أهم العوامل الى ساعدت على حدوثه؟ وكيف يمكن تقويمه والحكم عليه؟ وما اهم نماذجه؟ وذلك من خلال عرض وجهات النظر المختلفة للمتخصصين وتحليلها والتعقيب عليها.

الخطوة الثانية: وتتناول فيها الدراسة أمثلة لنماذج التطوير المدرسى فى بعض الدول مثل: (الولايات المتحدة الأمريكية – استراليا- ساحل العاج) والتعقيب عليها.

الخطوة الثالثة: وتتضمن خاتمة الدراسة (وتحاول فيها الدراسة الخروج – من خلال كل من الخطوتين السابقتين – بمجموعة لأهم الأسس والمعايير والمقترحات التى يمكن أن تساهم فى تحقيق تطوير مدرسى فى مصر بصورة مرضية.

وتختتم الدراسة بأهم الهوامش والمراجع التى استخدمها الباحث.

١- مصطلح التطوير المدرسى:

تقديم: ظهر مصطلح تطوير المدرسة لأول مرة فى الولايات المتحدة منذ الستينات، وذلك فيما عرف بالبرامج الفيدرالية، وبرامج الدولة لتطوير المدرسة فى مناطق تعليمية معينة، مثل (التعليم بلغتين، والتعليم العلمى)، فقد تضمنت العديد من هذه البرامج التجديدية مادة علمية جديدة، ووسائل جديدة للتدريس كانت غير مألوفة لمعظم المدرسين، ومن ثم أعطى اهتمام خاص بمساعدة المدرسين فى ادوارهم الجديدة عن طريق التدريب أثناء الخدمة، وتقديم المساعدات والنصائح المستمرة لهم، وكذا المصادر الإضافية مثل الكتب والمعدات، وكان تمويل العديد من هذه البرامج يستمر لمدة تتراوح من عامين الى خمسة أعوام، على أن يتم تقويمها فى نهاية هذه المدة وتكتب تقارير بذلك(١٩).

وقد أفادت تقارير التقويم هذه فى فهم جيد للعوامل التى تساعد على حدوث التطوير المدرسى، فمثلا الدراسات التقويمية الأساسية، كدراسة "(لمكتب الولايات المتحدة بشأن البرامج التعليمية فى ١٩٧٥-١٩٧٧.(The Rand study)، وكدراسة (بشأن تشجيع جهود التحسن المدرسى ونشرها (Dissemination Efforts supporting school Improvement (DESSI) قد أشارت

لأهمية: ١- مدير المدرسة ٢- الحاجة الى ايجاد تعهد بالتطوير فيما بين المدرسين ٣- قيمة المستشارين الخارجيين ٤- أهمية الاتفاق على الخصائص المميزة بشأن التجديد ٥- الحاجة الى أنشطة تطويرية شاملة ومستمرة لطاقم العاملين"[٢٠].

وقد استخدم مصطلح التطوير المدرسى بشكل متكرر عن طريق الأفراد الذين لهم اهتمامات متنوعة بالتعليم، الا أن هذا المصطلح قد يعنى أشياء معينة تختلف فى مسمياتها وفى معناها من فرد لأخر، ومن ثم كان لابد من توضيح ماذا يقصد بهذا المصطلح وعلاقته بالمصطلحات الأخرى وتتناول الدراسة توضيح ذلك -بايجاز- كما يلى:

ماهية التطوير المدرسى وعلاقته بالمصطلحات الآخرى:

يعرف (ميلز واكهولم: Miles and Ekholm ١٩٨٥) التطوير المدرسى بأنه: " مجهود نظامى معزز، يهدف الى التغيير فى ظروف التعلم والظروف الداخلية الأخرى المتعلقة به فى مدرسة أو اكثر بهدف جوهرى هو تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بصورة اكثر فاعلية[٢١].

ويعلق (كولين مارش: Colin March) على هذا التعريف بقوله: ان هذه العبارة تثير كثير من التساؤلات، فما يعتبره بعض الأفراد تغيرا للأفضل، قد يعتبره الآخرون موقفا سيئا، وهو يرى (أى مارش) أن مصطلح (تطوير المدرسة) مصطلح فضفاض، وأن الأدبيات تفيض بعبارات متفاوته عما يعتبر تطوير مدرسى، ومن ثم يرى أن الجدل حول هذا المصطلح وحول مايمكن تعريفه بأنه تطوير مدرسى أم لا ليس مهما قدر التركيز فى مناقشة هذا المصطلح على مدى رغبه القائمين بالعمل فى المدرسة فى التغيير"[٢٢].

ويسترشد (مارش) فى تعليقه،على ما ذكره (جرين: Greene) ١٩٨٦ " بأن قليلا من المشتغلين بالعملية المدرسية هم الذين يفكرون فيما يقومون بعمله فالكثيرين منهم يتحركون بلا تفكير، فهم يعملون طوال اليوم وفقا لسلسلة من المهام المتتابعة"[٢٣].

ولعل مايمكن استنتاجه من رأى كل من (مارش وجرين) أن التطوير المدرسى يعنى مدى الرغبة والتفكير فى القيام باجراء ما- خصوصا من جانب المدرسين والطلبة- لبحث ممارستهم الحالية واجراءاتهم الروتينية لرؤية ما اذا كانت ملائمة أم أنها فى حاجة الى تغيير.

وفى توضيح أخر لماهية التطوير المدرسى يشير كل من (هولى وساوثورث Holly and Southworth) ١٩٨٩، الى أن المدرسة المتطورة هى: " المدرسة المفكرة، والمدرسة المبدعة،

والمدرسة التى تحل المشاكل، والمدرسة التى تقوم بمراجعة وتقويم عملها)، فالمدرسة المتطورة - فى رأيهما- هى كل تلك الأنواع واكثر، فجودتها المتميزة تقع فى القدرة على التقدم بفعالية وطبقا لاسلوب معين، وأن تحقيق التقدم بهذه المدارس يتوقف على مدى ايجاد التفاهم المشترك بين طاقمها[٢٤].

وقد حددا أربعة عناصر أساسية يجب ان تقوم عليها عملية التطوير المدرسى هى:

" ١- التطوير مقابل التجديد. ٢- التطوير مقابل الثورة. ٣- المحاولة المنظمة والمنسقة مقابل المحاولة العشوائية. ٤- التقييم الداخلى مقابل الخارجى"[٢٥].

ولعل مايمكن اسخلاصه من وجهة النظر السابقة ومن العناصر الأربعة الى حددتها لعملية التطوير المدرسى،هو:

١- أن التطوير المدرسى يعد جزءا من التجديد التعليمى.

٢- أن التطوير المدرسى لابد ان يكون تدريجيا وليس بصورة جذرية ثورية.

٣- أن التطوير المدرسى ينجح عندما ترغب المدرسة نفسها فى احداثه وعندما تكون ابعاده محددة ومتكاملة، ومن ثم يجب أن يبدأ من المدرسة ويشارك فى صنعه جميع العاملين فيها، اكثر من أن يفرض عليها من الخارج.

٤- أن التطوير المدرسى لابد أن يعقب عملية تنفيذه عملية تقييم ذاتى يشارك فيها طاقم المدرسة،قبل أن يكون تقييمه خارجيا أى من خارج المدرسة.

ويتضح مما سبق اتفاق (هولى وساوثورث) مع كل من (مارش وجرين) حول ضرورة التركيز فى مناقشة ماهية التطوير المدرسى على ماتقوم به المدرسة وعلى رغبة العاملين فيها فى التغيير.

وهناك استخدام آخر للتطوير المدرسى على أنه يعنى (المدارس الفعاله، والمدارس المتميزة، والمدارس التى تحقق العدالة فى الفرص التعليمية)[٢٦].

ويتضح مما سبق أن ثمة مسميات متنوعة لمصطلح التطوير المدرسى،الا أنه رغم ذلك، فإن ثمة اتفاق بين هذه المسميات على أن التطوير المدرسى عملية - تتضمن عدة خطوات - يتوقف

حدوثها على مدى رغبة القائمين بالعملية التعليمية فى المدرسة فى ذلك سواء كانوا هم القائمون بمبادرة التطوير أم أن تلك المبادرة قد فرضت عليهم من خارج المدرسة.

ولعل ذلك يحتم ضرورة التعرف على (من هم المستهدفين بالتطوير؟ ومن اين يبدأ هذا التطوير؟ وما العوامل التى تساعد على حدوثه؟ وكيف يمكن الحكم عليه وتقويمه؟ وأخيرا ما أهم نماذجه ؟)وتلك هى الأسئلة المثارة حول مصطلح التطوير المدرسى فى كثير من الدراسات، ومن ثم تحاول الدراسة فيما يلى القاء بعض الضوء حول الاجابة الخاصة بكل من هذه الأسئلة.

١- أى الأفراد أو الجماعات هى المستهدفة فى عملية التطوير المدرسى؟

يرى " مارش " أن الطلبة وهيئة التدريس وأولياء الأمور هم الذين يشكلون الأهداف الرئيسية للتطوير المدرسى، ويوضح ذلك بقوله: " فالطلاب يعدون الهدف التقليدى لمعظم مساعى التطوير المدرسى حيث تهدف هذه المساعى الى التأكد من أنهم يحققون أعلى مستويات التطوير فى الفهم والمهارات والقيم، كما أن المدرسين الذين يتضمنهم تنفيذ مناهج جديدة يحتاجون الى تدريب مكثف واضافى، حتى ولو كانت التغييرات فى هذه المناهج والبرامج تغييرات طفيفة، كما أنه اذا كان هدف تطوير المدرسة يتضمن تحقيق مستوى أعلى من اهتمام ولى الأمر بالتطوير، فإنه يجب اعطاء دورات تدريبية خاصة لأولياء الأمور، مالم تكن خبراتهم المهنية الأخرى قادرة على اعدادهم وامدادهم بالمهارات اللازمة للمشاركة فى صنع القرار المدرسى[٢٧]

٢- من أين يبدأ التطوير المدرسى أو من الذى يجب أن يبدأ به؟

أجمعت كثير من الكتابات المهتمة بهذا الأمر، على أنه من الأفضل أن تبدأ عمليات التطوير المدرسى على مستوى المدرسة لأن ذلك يؤدى الى نجاح عملية التطوير بصورة أفضل، عما اذا كانت هذه العملية تفرض على المدرسة من أعلى فيقول " مارش" فى ذلك: " يوجد عدد من الأسباب القوية للاجابة عن السؤال لماذا يجب أن تبدأ أعمال التطوير المدرسى على مستوى المدرسة؟ فعلى سبيل المثال: فإن هيئة التدريس هم الذين يستطيعون معرفة موقفهم المدرسى جيدا، وهم الذين يستطيعون أيضا أن يحددوا المناطق الأكثر حاجة الى التطوير، فهم المهتمون بصورة مباشرة بتنفيذ أية تغييرات[٢٨].

ويعلق " مارش " أيضا على برنامج التطوير المدرسى المفروض على المدرسة من أعلى بقوله: " قد تكون مقاومة المدرس للبرنامج مركزى المبادرة قوية الى حد أن البرنامج أما يرفض بالكامل، أو يطبق دون فهم للمقاصد الأصلية منه[٢٩].

ويرى " مارش" أنه على الرغم من ذلك " فإن نظام الدولة يمكن أن يلعب دورا مهما فى الوصول الى صورة عالية المستوى لبرنامج تطوير مدرسى مركزى، شرط الايكون هذا البرنامج متضمنا على توصية بكيفية تنفيذه، وانما يكتفى فيه بمايلى: ١- توزيع عبارات واضحة ومفصلة عن اهداف البرنامج. ٢- اعطاء مثيرات على مستوى النظام (المدرسة) مثل مكافئة جهود التطوير المدرسى الموثوق فيها ٣- اعطاء دعم ارشادى فنى لتلك المدارس التى تحتاج الى المساعدة. ٤- توفير مصادر تمويلية مناسبة. ويرى أن هذا النوع يبدو حلا عمليا يسمح للمجتمعات المدرسية الفردية بتنفيذ برامجها الخاصة"(٣٠).

وفى دراسة أخرى، يؤكد "فولان: Fullan " ١٩٨٨، على أهمية حدوث الطوير المدرسى من الداخل، فيشير الى أن زيادة الضغط النابعة من تعدد مبادرات التطوير المفروضة على المدرسة من الخارج تؤدى الى التواكل وليس الى الإقدام، فهو يرى أن المدرسة المتطورة لديها القدرة على التنقيب فى التجديدات بحثا عن المواضع الجديرة بالاهتمام فيها، وهى تقرر (أى المدرسة) أى من هذه المواضع الذى يمثل مايحتاجه أعضاء الطاقم بالفعل (٣١).

ويخلص " هولى وساوثورث" الى " أن التطوير المدرسى ينمو من الداخل ويتكيف بما يحدث فى الخارج " (٣٢).

هكذا يتضح ان ثمة اتفاق حول ضرورة أن يبدأ التطوير المدرسى من داخل المدرسة وأن يبدأ به القائمون بالعمل فيها، اكثر من الاتفاق حول أن تأتى المبادرة بالتطوير المدرسى من خارج المدرسة.

٣- ما أهم العوامل التى تساعد فى احداث التطوير المدرسى؟

تبين الدراسات التى تمت فى مجال تطوير المدرسة خصوصا الرئيسية منها فى الولايات المتحدة مثل (Rand and DESSI) أن العوامل التى تساهم فى احداث التطوير المدرسى تتمثل فى :

١- العنصر البشرى:

وتم تحديد هذا العامل فى النقاط التالية:

(أ) أن أى تغير يتطلب وقتا للمدرسين كى يشاركوا فى التخطيط وصنع القرار، فالفرص التى تجعل المدرسين يجربون ممارسات جديدة تعتبر عوامل مهمة لمعظم برامج التطوير المدرسى، (ب) أن التزام المدرسين بالبرنامج الجديد مهم، وأن هذا الالتزام يمكن أن يحدث خلال عملية التنفيذ، (جـ)

أن التطوير يحتاج الى قادة حيويين موثوق بهم، (د) يكون المدرسون عاملا مدعما اذا أدركوا أن البرنامج الجديد يلائم اطار عملهم الكلى واهتماماتهم، واذا ساعدهم البرنامج على ان يكونوا اكثر فاعلية فى التدريس لطلابهم.

٢- سمات التجديد:

فكلما كان التجديد محققا لمجموعة من المميزات الخاصة بالعملية التعليمية كلما كان عاملا مساعدا على احداث التطوير.

٣- الامكانات المتاحة:

فمثلا: الهيئة الخارجية التى تقدم المساعدات للمدرسة تكون مهمة مع ملاحظة أن المساعدات التى تقدمها يقبلها المدرسون اذا ادركوا أنها عملية ومتفقة مع اهتمامتهم ومهاراتهم، كذلك التمويل يعتبر عامل حاسم لاعطاء الدعم المستمر لتطوير المدرسة وتنفيذ البرنامج الجديد (٣٣).

هكذا يتضح ان الأفراد من (مدرسين وقادة واداريين وهيئة خارجية معاونة) وخصائص وسمات برنامج التجديد ومدى توافقها مع رغبات ومهارات هيئة المدرسة والتمويل الجيد لبرنامج التطوير، كلها تعتبر من أهم العوامل التى تساعد فى احداث التطوير المدرسى.

٤- كيف يمكن الحكم على نجاح أو فشل التطوير المدرسى؟ وما أهم طرق تقييمه؟

بداية فإن عملية الحكم على نجاح برنامج التطوير المدرسى أو فشله تعد عملية غاية فى الصعوبة لأسباب عديدة. لعل من أهمها، تنوع برامج التطوير ذاتها، فبعض البرامج قد يأتى بمبادرة محلية أى على مستوى المدرسة، والبعض الآخر قد يكون مركزى المبادرة، ورغم ذلك فثمة بعض الطرق التى يمكن استخدامها فى الحكم على نجاح برنامج التطوير حددتها بعض الآراء فيما يلى:

" ١- اختبارات تحديد مستوى التحصيل للطلاب: وتستخدم هذه الاختبارات فى المواد الأساسية مثل القراءة والحساب، ووفقا لهذه الاختبارات تجرى مقارنات مدرسية على مستوى الأحياء أو المناطق التعليمية وتنشر نتائجها بصورة موسعة على الرأى العام" (٣٤).

ويعلق "مارش" على هذه الطريقة بقوله: " أن هذه المقاييس - رغم أهميتها- تعد ضيقة ومحدودة، حيث أنها قد تؤدى بالمدرسين الى أن يدرسوا من أجل الامتحان، ويميلون الى تجاهل الحالات المؤثرة المهمة للطلبة " (٣٥). ومن ثم يرى أن تكون هذه الاختبارات فى شكل مجموعة كلية من مقاييس التقييم، وأن تكون أوسع فى مجالها من اختبارات تحديد المستوى التقليدية، على أن يتم

تنفيذها فقط قرب نهاية برنامج التطوير المدرسى فى مرحلة يكون عندها المدرسون والطلاب قد أصبحوا متآلفين ومتمرسين على أنشطتهم الجديدة. [٣٦]

٢- **الطرق النوعية للتقييم:** مثل (ملاحظة المشاركين، اللقاءات الفردية والجماعية، استخدام قوائم التصحيح) وهذه الطرق هى التى تحاول أن توثق المشاعر والتطلعات والنجاح والفشل لأبرز المشاركين فى اى برنامج تطوير مدرسى، كما أنها تعد بمثابة تغذية راجعة مستمرة. [٣٧]

ويعلق كل من (Tangerud and Wallin) على هذه الطريقة حيث يوضحان، أن الطرق النوعية للتقييم لها مشاكلها أيضا، فما لم يراع الحذر فى اثبات التعليقات والمحادثات التى تجرى بين المقيم والمشاركين، ومالم يتم السعى الى تحليل القضايا الرئيسية بعمق،فمن المرجح أن تكون التقييمات النوعية أقل جودة من مجموعة الأعمال الوصفية السطحية التى يعطيها هؤلاء الذين ينشغلون بذاتهم، ويميلون لاعطاء تعليقات ايجابية براقة [٣٨].

وما يمكن استنتاجه من خلال الطرق السابقة المستخدمة فى تقييم برامج التطوير هو: أنها تركز بصفة أساسية على مدى ماحققه البرنامج من خلال المشاركين فى تنفيذه- خاصة المدرسين- من ارتفاع فى مستوى تحصيل الطلاب على اعتبار أن هذا هو الهدف الأساسى من أى برنامج تطوير، فأى برنامج للتطوير المدرسى يهدف أساسا الى رفع المستوى العلمى للطلاب بما يجعلهم قادرين على التكيف مع التغيرات الحديثة، وعلى الوفاء باحتياجات المجتمع من الخريجين الأكفاء، وذلك انطلاقا من أن النجاح فى تحقيق ذلك يعد نجاحا فى تحقيق أهداف العملية التعليمية والتى تقدم من أجلها أية برامج للتطوير.

٥- ما أهم نماذج التطوير المدرسى؟

لاتوجد طريقة واحدة للبدء فى مشروع التطوير المدرسى يمكن تعميمها على جميع المدارس، فكل مشروع للتطوير سيكون له جدول أعماله الخاص، وله مشاركيه ومصادره وأولوياته الخاصة، فكل مدرسة عبارة عن نظام اجتماعى عالى التعقيد يتأثر بكل مايدور خارجه (البيئة المحيطة) وبكل مايدور داخله (تفاعلات أعضائه وادارته وتجهيزاته... الخ) وهذا ما أطلق عليه بعض الكتاب (نظام المدرسة البيئوى) ومن ثم رأى هؤلاء الكتاب أن ثمة عوامل (بيئية وداخلية) تؤثر فى مشروع التطوير المدرسى، قد تختلف من مدرسة الى أخرى ومن بيئة الى أخرى، فمثلا: " التصميم الهيكلى للمبانى فى مدرسة ما له آثار معينة - اختلاط المدرسين والاداريين بشكل خاص له أثر رئيسى أيضا - الأيديولوجيات السائدةللمجتمع المحلىكمايعكسها أولياءالأمورو الطلبة لها تأثيرهاأيضا."[٣٩]

ورغم هذه الصعوبة الواضحة فى تعميم طريقة موحدة للبدء فى مشروع التطوير المدرسى، فقد قام بعض الكتاب والعلماء المهتمين بهذا الموضوع، بوضع مجموعة من النماذج للتطوير المدرسى لخصها " مارش" فى:

"١- نموذج التحليل الموقفى: Situational Analysis Model

٢- نموذج الادارة المدرسية التعاونى:Collabrative school managment model.

٣- النموذج المنطقى النظامى:Systematic , rational model.

٤- نموذج التطبيق القائم على الاحتياجات:Concerns- based Adoption model (CBAM)

٥- النموذج القائم على عمل الأفراد:people- centred action model.

٦- نموذج التفاوض: Negotiation model

٧- اننموذج الطبيعى: Naturalistic model

٨- نموذج تطوير التنظيم: Organistion Development model

٩- نموذج بحث العمل: Action research model" (٤٠)

وعلى كل مدرسة ترغب فى التطوير أن تختار مايلائمها من بين هذه النماذج.

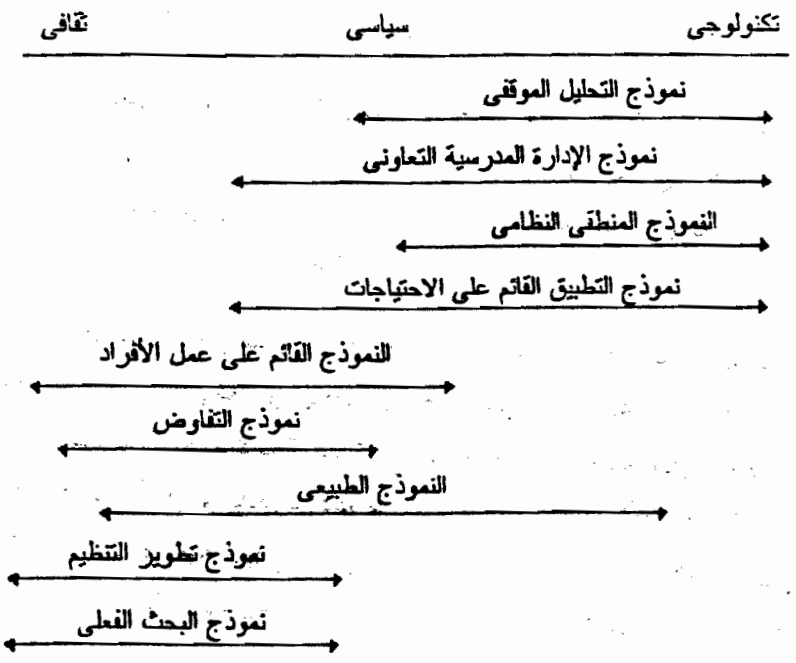
ومن ناحية أخرى، قام العلماء بالربط بين تلك النماذج وبين كل من المنظور أو البعد (التكنولوجى والسياسى والثقافى) والتى ينطلق منها كل نموذج ويحدد فى ضوئها خطواته وأهدافه، وقد أوضح "House" المقصود بكل من هذه المناظير فيما يلى:

١- **المنظور التكنولوجى:** فى هذا المنظور - والذى يحظى بتأييد الأفراد- يتم فهم التدريس على أنه تكنولوجيا، وبالتالى يمكن تطويره ببساطه عن طريق تطبيق الوسائل التكنولوجية الجديدة، ومن ثم يكون التركيز فى هذا المنظور على تطوير الطرق والمواد المستخدمة، اكثر مما يكون على تطوير المدرس نفسه، فهناك على مايبدو رغبة متضمنة عند ذلك المدرس لتولى الوسائل التكنولوجية الجديدة، وأن ذلك المدرس (أو المدرسة) سوف يكون قادرا على استخدامها بطرق فعاله.

٢- **المنظور السياسى:** ويركز هذا المنظور على الصراعات وحلول الوسط، والتى تظهر فيما بين المجموعات، وطبقا لهذا المنظور، فإن التعاون فى مشروعات التطوير المدرسى لايكون أوتوماتيكيا، انما يحدث التعاون فقط من خلال العمليات المتنوعة للتفاوض وحلول الوسط، ويصف " هاوس" المجموعات الفرعية التى تستطيع التطوير فى المجتمع المدرسى مثل (مجموعات المدرسين المتنوعة، مجموعات الطلاب، مجموعات أولياء الأمور) وأن المشاركة الفعالة لكل هذه المجموعات فى التطوير المدرسى لاتتم الا بالتفاوض وتقديم الحلول الوسيطة للصراعات التى قد تظهر فيما بينهم.

٣- **المنظور الثقافى:** يعكس هذا المنظور الثقافات المختلفة أو الفرعية التى تؤثر فى المجتمع المدرسى، فكل مجموعة فرعية لها قيمها وقوانينها الخاصة بها والتى قد تكون مختلفة تماما عن تلك التى للمجموعات الأخرى.[٤١]

ويوضح الشكل التالى مدى ارتباط كل من النماذج التسعة بأى من هذه المناظير[٤٣]



ويتضح من الشكل السابق مايلى:

- تأثر كل من (نموذج التحليل الموقفى، ونموذج الادارة المدرسية التعاونى، والنموذج المنطقى النظامى، ونموذج التطبيق القائم على الاحتياجات) بالمنظور التكنولوجى اكثر من المنظورين السياسى والثقافى.

- تأثر كل من (النموذج القائم على عمل الأفراد، ونموذج التفاوض، والنموذج الطبيعى) بالمنظور السياسى اكثر من المنظورين التكنولوجى والثقافى.

- تأثر كل من (نموذج تطوير التنظيم، ونموذج بحث العمل) بكل من المنظور السياسى والثقافى اكثر من المنظور التكنولوجى. (٤٣)

تعقيب

من خلال العرض السابق لماهية التطوير المدرسى وعلاقته بالمصطلحات الأخرى، ومن خلال القاء بعض الضوء عن الاسئلة المثارة حول هذا المصطلح تجدر الاشارة الى مايلى:

١- ان التطوير المدرسى يعنى العملية التى تهدف الى احداث تغير الى الأمام فى ظروف التعلم والتعليم الداخلية من كل جوانبها (طلاب - مدرسين- ادارة - مناهج،.. الخ) فى مدرسة أو اكثر، بما يؤدى معه الى أن تصبح هذه المدارس فعاله ومتميزة، وذلك بهدف أساسى هو تنفيذ الأهداف التعليمية بفعالية اكبر.

٢- أن التطوير المدرسى يعنى العملية التى قد تبدأ المبادرة بها من داخل المدرسة بصورة تجعلها بتكيفة مع ما فى الخارج، ويشارك فى هذه المبادرة كل العاملين فى المدرسة، على أن تلقى هذه المبادرة الداخلية تأييدا- من أولياء الأمور من جهة، ومن السلطات التعليمية من جهة أخرى- يؤدى الى دعم هذه المبادرة بالخبرة الفنية والمساعدات المادية اللازمة، أو التى قد تكون المبادرة بها مركزية، بصورة تجعلها تلقى تأييد العاملين فى المدارس التى سيطبق بها، وذلك بأن تكون اكثر ارتباطا بحاجات المعلمين، واحتياجات المدارس بما يدفعهم (اى المدرسين والمدارس) الى قبول هذه المبادرة والعمل على تنفيذها برضاء تام وجدية، وبصورة أيضا تكسبها تأييد أولياء الأمور والرأى العام.

٣- ان التطوير المدرسى يعنى العملية التى تخضع للتقييم الذاتى والخارجى - قبل وأثناء وبعد عملية التنفيذ - بالصورة التى تساعد على تدعيم وتشجيع الايجابيات، وتشخيص

السنبيات وتعديلها عند الحاجة وفى الوقت الملائم، على أن يتم ذلك التقييم بطريقة فعاله. يمكن اختيارها من طرق التقييم المختلفة.

٤- أن التطوير المدرسى عملية لاتتم بطريقة موحدة يمكن تعميمها على كل المدارس، وانما هو نماذج متعددة - كما بينتها الأدبيات- وعلى كل مدرسة أن تختار من بينها ما يتلائم وظروفها الداخلية والخارجية.

٥- أن التطوير المدرسى عملية تتأثر بدرجة كبيرة بالأبعاد والمناظير الثقافية والسياسية والتكنووجية للمدرسة والمجتمع، بما يحتم مراعاة ذلك عند إختيار المدرسة لأى من نماذج التطوير.

(٧) أمثلة لنماذج التطوير المدرسى فى بعض الدول:

تتناول الدراسة فى هذه الخطوة أمثلة لنماذج التطوير المدرسى التى حققت نجاحا فى كل من (الولايات المتحدة الأمريكية- استراليا- ساحل العاج) وذلك كمايلى:

أولا: أمثلة لنماذج التطوير المدرسى فى الولايات المتحدة الأمريكية:

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من اكثر الدول التى حققت نجاحا كبيرا فى مجال التطوير المدرسى، وفيما يلى نتناول أمثلة لنماذج التطوير المدرسى فى عدد من المدارس الثانوية.

لقد جاءت معظم محاولات التطوير المدرسى فى المدارس الثانوية نتيجة لمبادرات فردية نظرا لما تتمتع به هذه المدارس من حرية تعليمية لكل من (الادارة والمدرسين والطلاب بل حتى وأولياء الأمور) فمن المعرف أن الولايات المتحدة تعد من اكثر الدول تطبيقا للامركزية فى إدارة التعليم وتمويله و الإشراف عليه.

وتظهر أمثلة نماذج التطوير المدرسى بتلك المدارس وجود عدد من العوامل التى ساهمت فى حدوثها بنجاح من أهمها:

١- القيادة الفعالة أو الادارة المدرسية الناجحة لهذه المدارس.

٢- الطرق المتعددة التى استخدمتها الإدارة فى هذه المدارس لجعل مدارسهم اكثر اندماجا وارتباطا بالمجتمع والبيئات المحلية.

وفيما يلى توضيح لهذه العوامل مع ضرب أمثلة لما أحدثته من تطوير مدرسى متميز فى عدد من المدارس الثانوية.

(١) القيادة الفعالة أو (الادارة المدرسية الناجحة)

أثبتت كثير من الدراسات حول العديد من المدارس الثانوية - من واقع ملفات هذه المدارس- أن القيادة الفعالة تعد ذات أهمية كبرى فى ايجاد وتحقيق برامج التطوير المدرسى، فكثير من النجاح لمثل هذه البرامج يرتبط بنوعية القيادة، " وقد اتضح من ملفات تلك المدارس نجاح القادة فى استخدام كل من الروابط البيروقراطية بأدواتها من (اللوائح والقوانين وعلاقات السلطة) والروابط الثقافية ممثلة فى (الأنشطة التى تحقق التماسك للنظام، الاجماع حول الاتجاه الذى يتم به قيادة المدرسة) من أجل إقامة أو تعضيد مجموعة من السلوكيات المرغوبة من جانب الطاقم الوظيفى والطلبة، كما اتضح أيضا: - عدم اتباع اسلوب واحد من القيادة لتقديم الحلول للمشكلات المدرسية، - عدم الاعتماد على فرد واحد فى تقديم اجابات محددة، وانما تعتمد القيادة فى تلك المدارس على مزج اسلوب القيادة بشخصية المجتمع المدرسى، والتعرف على الطاقة الكامنة للقيادة عند الطاقم الوظيفى " [٤٤].

بهذا كله يكون القادة الرئيسيين فى هذه المدارس قد قاموا باسهامات رئيسية فى نجاح مدارسهم وفى نجاح التطوير المدرسى بها، فقد بادر رواد هذه المدارس بعمل تحسينات ودعموا وشجعوا المبادرات الجيدة، وكانوا بمثابة القوى الأولية فى خلق مناخات ايجابية للتدريس والتعليم، حتى أن اسهام هؤلاء الرواد للتميز المدرسى كان موضوعا أساسيا فى كثير من الكتابات [٤٥].

وفيما يلى أمثلة لبعض نماذج التطوير المدرسى التى تمت بفعل القادة والطرق والأساليب التى اتبعوها فى عدد من المدارس الأمريكية.

(أ) " فى مدرسة: (**Benjamin N. Cordozo high school**) (بمدينة نيويورك)، كانت السياسة التى أتبعها قائد المدرسة فى تطويرها تتمثل فى (زيادة الزمن التعليمى الى الحد الأقصى) وقد تم تنفيذ هذه السياسة بعدة طرق منها: ١- تخفيض الزمن المخصص للانتقال بين الفصول، واضافة الزمن المخفض الى مدة الحصة، ٢- تقليل الزمن المخصص للمنزل، ٣- تثبيت وقت التقويم الدراسى وتخفيض وقت الاختبارات من يوم كامل الى نصف يوم واستخدام المدة المتبقية فى الدراسة، ٤- القيام بالرحلات المدرسية فى أيام الاجازات بدلا من القيام بها أثناء الدراسة " [٤٦].

وقد عقد مجلس ادارة هذه المدرسة اجتماعا ناقش فيه " التأكيد على ضرورة التزام المدرسين بهذه السياسة وتكليف المساعدين للادارة بمتابعة هذا التوكيد وتشجيع المدرسين على تثبيت النظم التى

يستخدمونها فى الفصل وادارته، وتشجيعهم على تحديد واجب منزلى فى أوراق معدة مسبقا بدلا من اعطائها شفهيا أو استغراق وقت فى كتابتها على السبورة ". (٤٧)

(ب) وفى نموذج آخر، وكنتيجة لاشارة (Little) عام ١٩٨٣ الى أن " قادة المدارس يستطيعون أن يؤثروا على المدرسين العاملين بمدارسهم بصورة تؤدى الى النجاح والفعالية وذلك عن طريق ترتيب حوافز مادية وزمن مفتوح لتشجيع هؤلاء المدرسين على قواعد الزمالة والتجريب (أى العمل كفريق) (٤٨) قامت مدرسة (Princeton Junior high in Cincinnati) (بأوهايو) بتحقيق نجاح كبير فى اتباع قائدها لسياسة تسهيل عملية الزمالة والتجريب (العمل كفريق)، واتبع فى تنفيذ ذلك الخطوات التالية: ١- كان يحدد للطلبة خمسة مدرسين يمثلون فريقا أكاديميا يتكون من مدرس للانجليزية ومدرس للعلوم ومدرس للدراسات الاجتماعية ومدرس للقراءة ومدرس للحساب، ويعين أحد المدرسين قائدا للفريق يكون مسئولا عن اجتماعات الفريق، والمسئوليات الادارية الأخرى، ٢- يشارك كل مدرسى الفريق فى التخطيط للبرنامج فى وقت محدد من كل يوم دراسى، حيث يتم اجراء المناقشات واتخاذ القرارات بطرق تحسن مساعداتهم لطلابهم " (٤٩).

(جـ) ومن الأمثلة الواضحة على نجاح المديرين فى ترجمة وجهات نظرهم الى أفعال بناءة، ماتم فى مدرسة:(Clayton high school , Clayton Mo.)

تلك المدرسة التى تتمتع بسمعة بارزة لعملها مع الطلبة الموهوبين أكاديميا حيث يدلل على ذلك زيادة عدد الطلبة الذين يصلون الى الأدوار النهائية والموصى بمدحهم على مستوى البلد وذلك لأنهم حققوا درجات عالية فى امتحانات الالتحاق المتقدمة، وفازوا فى مسابقات الكيمياء الدولية والوطنية، كما أنهم فازوا بأعداد ضخمة من المنح الأكاديمية " (٥٠)

فقد كان لمدير هذه المدرسة وجهة نظر أو رؤية جديدة ذهب فيها الى الاهتمام بالبرامج المقدمة لجميع الطلبة ومقارنتها بالبرامج المقدمة للطلبة الموهوبين أكاديميا بحيث تؤدى الى اتساع دائرة التفوق وزيادة أعداد المتفوقين من الطلاب، وقد تمثلت هذه الرؤية الجديدة لمدير المدرسة فى النقاط التالية " ١- مفهوم ثلاثى للتطوير المدرسى بحيث يتضمن المدرسين والطلبة والآباء وهم يتفاعلون كل منهم مع الآخر بخصوص تحقيق أهداف التعليم، ٢- السعى وراء التحسن فى مشاركة الآباء، ٣- استمرارية النمو فى المنهج والتعلم وتطور الطاقم بحيث يتم تقديمها لتحسين مهارات التدريس عند الهيئة ومهارات التعلم عند الطلبة، ٤- الاستمرار فى وضع تأكيد على المفهوم الذاتى عند الطالب، ٥- الاستمرار فى توسيع الأنشطة المنهجية الزائدة عن المنهج " (٥١) ولتنفيذ هذه الرؤية الجديدة قام مدير المدرسة بعدة خطوات هى " تنفيذ برنامج دراسة عملية يجعل الطلبة عل اتصال مع

المجتمع- ادخال مقررات اكاديمية اضافية (خاصة فى الرياضيات والكيمياء)- تعيين مستشار دائم (كل الوقت) لكى يعمل مع مالايزيد عن خمسة عشر طالبا فى كل مرة لكى ينظم حياتهم - تنفيذ برنامج أثناء الخدمة لمساعدة المدرسين على أن يحسنوا عملهم مع طلبة الفصل الدراسى الثالث، حيث يتلقى المدرسون تدريبا فى أماكن تدريب على اسلوب التعلم وأساليب التدريس - تنفيذ برنامج لزيارة المدرسين بعضهم البعض داخل المبنى الواحد " (٥٢)

وكان من نتيجة تنفيذ رؤية المدير الجديدة " أن زادت نسبة الالتحاق بالرياضيات من ٥٤٪ من جملة الطلبة الى اكثر من ٩٠٪ كما حاز مقرر الكيمياء المسمى (بكيمياء النصف الأخر). (Chemistry for the other half) على الاعتراف الوطنى " (٥٣).

هكذا يتضح أثر القيادة الفعالة فى احداث التطوير المدرسى،ولقد قصد بالقيادة فى النماذج السابقة ليس مدير المدرسة وحده انطلاقا من أنه من النادر أن تتجمع كل الخصائص المرغوبة أو كل الطاقة المطلوبة فى شخص واحد، وانطلاقا أيضا من أن القيادة فى المدارس الثانوية الأمريكية تميل لأن تكون موزعة، ففى معظم المدارس يوجد عدد من الأفراد يستطيعون القيام بالفعل بأدوار القيادة فى أوقات مختلفة، فالوكلاء ورؤساء الأقسام وقادة الفريق والمدرسون الأوائل من الممكن أن يلعبوا أدوارا قيادية مهمة فى مواقف متعددة، ويؤكد ذلك أحد أشكال القيادة فى مدرسة (Metro secondary school) وهى مدرسة بديلة للمتسربين من (Cedar Rapids Iowa)، حيث يوجد بها ثلاث وكلاء للمدير يطلق عليهم اسم المدرسين القياديين، وهم يقتسمون الوظائف الإدارية والاستشارية فيما بينهم، ويوجد مدخل مباشر لكل المدرسين يوصلهم لهؤلاء القادة لمشاورتهم فى سياسة المدرسة والبرامج والمنهج والأنشطة يوما بيوم، وبذلك يشعر الجميع أنهم يعملون معا كفريق أو كأسرة " (٥٤).

(٢) علاقة التأثير المتبادل بين المدرسة والمجتمع المحلى:

نجحت الادارة المدرسية فى كثير من المدارس الأمريكية - خاصة المدارس المتميزة- فى تحقيق الترابط بين المدارس ومجتمعاتها المحلية، وأصبح هناك علاقة تأثير وتأثر بين المدرسة والمجتمع، فأعضاء المجتمع وأولياء الأمور يسمح لهم بالمشاركة فى الأنشطة التعليمية وغير التعليمية فى تلك المدارس، كما يشاركون فى صنع واتخاذ القرارات المدرسية، كما أن أعضاء المدرسة وطلابها يخرجون الى المجتمع والبيئة المحيطة بالمدرسة لتقديم المساعدات والتعرف على مايتم فيها من أنشطة .

وقد استخدمت الادارة المدرسية في مثل هذه المدارس مجموعة من الطرق والعوامل المختلفة في تحقيق هذا الترابط، وفيما يلى عرض لأهم هذه الطرق والعوامل مع ضرب أمثلة من المدارس التى نجحت فى استخدامها .

(أ) المصادر البشرية:

جندت المدارس الناجحة فى مجال التطوير المدرسى المصادر البشرية لمجتمعاتها بصورة حيوية سواء كانت هذه المصادر من الآباء أم من غيرهم فالمواطنون يتم تجنيدهم كمتطوعين من أجل القيام بخدمات وواجبات وظيفية لدرجة أنهم يستعان بهم للحضور الى الفصول لتدريس مهارات خاصة، وقد أتاحت هذه المدارس الفرص الموسعة لهؤلاء المتطوعين كى يعطوا الكثير من وقتهم وخبراتهم وارادتهم القوية لطلاب ومدرسى هذه المدارس.

ويأتى الوصف النموذجى لمثل هذا البرنامج التطوعى من مدرسة:(Caddo Middle Magnet school) فى (Shreveport , Louisiana) حيث يتم تقديم دعم نشط عن طريق العديد من المتطوعين الذين يحدد لهم أوقاتا محددة يلتقون فيها بالمشرف – المخصص من قبل المدرسة – بصورة منتظمة، لكى يعرضوا عليه وينسقوا معه مايمكن أن يقدموه من مساعدات، والتى من أمثلتها، الخدمة لساعات طويلة فى مجال الاتصالات، المساعدة فى عرض الأفلام التعليمية على الطلاب.. الخ " [٥٥]

هناك مثال آخر لبرنامج من هذا النوع " قام بتطويره مجلس ادارة مدرسة: (Twin peaks Middle school) (Poway - california) ويطلق على هذا البرنامج (برنامج الكبار: Grand people program) حيث خصص هذا المشروع للمتقاعدين ممن هم ليسوا آباء لطلاب المدرسة، فقد قام هؤلاء المتطوعين بتدريس الفن والعلوم والقراءة والهجاء، كما قاموا بمساعدة مجموعات صغيرة من الطلاب على بناء مشاريع خاصة فى الورشة، وتخبر المدرسة عن نتائج مثل هذا البرنامج أن المشاركين الكبار يجدون أن حياتهم قد أعيدت لها الحيوية، كما أن المدرسين قد لاحظوا أن تلاميذهم أصبحوا اكثر لطفا واهتماما، فقد عبر الطلبة عن تقديرهم للاهتمام الشخصى الزائد من هؤلاء الكبار، وللمساعدة التى يتلقونها منهم [٥٦].

ويلخص مدير مدرسة: (Richardson high school, " Texas") هذا البرنامج التطوعى كالتالى: ان أهداف البرنامج التطوعى هو مساعدة المدرسين فى الواجبات غير المهنية من أجل تقديم المساعدة الفردية للطلبة، ولإثراء البرنامج المدرسى بجعل المواهب والمصادر المجتمعيه متاحة، ولحث المجتمع على الدعم الأكثر حيوية للتعليم العام " [٥٧].

ان مثل هذه البرامج التطويرية قد حولت المجتمع الى مصدر للمساعدة فى حل مشاكل المدرسة بدلا من اخفاء المدرسة لمثل هذه المشكلات عن المجتمع، كما أنها ساعدت فى جلب كثير من الكبار الى المدرسة ممن كانوا لايستطيعون زيارتها لسبب أو لآخر.

(ب) المصادر المالية:

وهى الطريقة الثانية التى استخدمتها تلك المدارس فى تحقيق ارتباطها بالمجتمع، حيث تميل هذه المدارس الى أن يكون لديها أعضاء هيئة تدريس، من البارعين فى جذب مصادر مالية من المجتمع، وغالبا ماينجح هؤلاء الأفراد فى الحصول على دعم مادى لمدارسهم، كما تقوم هذه المدارس ايضا بحث المجتمع كى يشارك فى المشاريع المدرسية واسعة النطاق والتى تتطلب الوقت والمال، ومن الأمثلة على ذلك، ماذكره "مدير مدرسة (Davie Junior high school) فى (North carolina) عندما فتحت مدرستنا، كان هناك احتياج للعديد من الأشياء، حتى شاركت المدينة فى برنامج تجميل المدرسة، وتمثلت هذه المشاركة فى التعاون الكامل من الطلاب والآباء وأعضاء المجتمع وأعضاء المدرسة والطاقم الوظيفى ومجلس الطلبة "(٥٨).

" وفى مدرسة (Roosevelt - Lincoln Junior High school) فى (Salina , Kansas) قامت الشركات التجارية المحلية والأفراد بمنح (٨٠٠٠دولار) من أجل تطوير الطاقم الوظيفى والتدريب على برنامج استشارى للمدرسين " (٥٩).

كما أبلغت مدرسة (High school for creative and Performing Arts , an urban , largely black, magnet school) فى (Cincinnati , Ohio) أن المجتمع ساهم بأكثر من (٤٠٠,٠٠٠ دولار) فى عام واحد من أجل تدعيم التمويل من مجلس التعليم من أجل تمويل برنامج أداء بلغ المشتركين فيه اكثر من (٢٠٠,٠٠٠ نسمة) (٦٠).

(جـ) خدمة المجتمع:

وهى طريقة أخرى استخدمتها المدارس الناجحة فى تحقيق ارتباطها بالمجتمع، فأعضاء هيئة التدريس فى تلك المدارس لايقومون فقط بدعوة أعضاء المجتمع الى فصولهم، ولكنهم ايضا يقومون بدعوة أنفسهم الى المجتمع، " فالطلبة مثلا يزورون بيوت التمريض المحلية، ويقيمون علاقات مع الكبار. كما تتمتع هيئات الخير بقوة وغزارة الشباب، كما يساعد الطلاب أقسام الترفية المحلية بالعديد من الأنشطة كالفرق الموسيقية، كما يشارك الطلاب فى اعداد وتنفيذ البرامج التى تخصص للأجداد،

وقد حدثت مثل هذه الأنشطة فى مدرسة:(Roosevelt - Lincoln Junior High school) -التى سبق الاشارة اليها [٦١].

هذه هى بعض الطرق التى استخدمتها المدارس الثانوية الناجحة فى تحقيق الترابط بينها وبين مجتمعاتها المحلية، مما ساعد على نجاح برامج التطوير المدرسى فيها، ويوضح " ويلسون وكروكوران " أثر هذا العامل (التأثير المتبادل بين المدرسة والمجتمع) بوصفهما ليوم مدرسى فى أحد هذه المدارس على النحو التالى:

(الساعة الآن ٨,٤٥ فى صباح يوم ثلاثاء بارد فى: (Detroil) يلقى ٢٧ طالبا وطالبة من الصفوف التاسع والعاشر بالكتب على ظهورهم متدافعين بالمناكب يتحدثون ويضحكون على دراجاتهم الى المدرسة، فأين هم ذاهبون؟ الى بيت تمريض محلى كى يغنوا أغانى عيد الميلاد بالفرنسية والأسبانية والانجليزية للمقيمين من الكبار، وبقدوم الحصة الثالثة كان هناك نصف دستة من الآباء وأعضاء آخرون من المجتمع، وكان عالما من شركة هندسية محلية يساعد فى فصل الفيزياء، وكان مدير مسرح يدرس وحدة عن شكسبير لفصول اللغة الانجليزية، وكانت اثنتين من الأمهات يعيدون ترتيب الكتب على رفوف المكتبة، بينما ثلاثة آخرون يعدون شاى المدرسين لكى يتم تناوله وقت الغذاء، وفى الساعة ٧,٣٠ من نفس المساء كانت المدرسة ممتلئة مرة أخرى، ففى نهاية جناح العلوم يتبادل فريق الكشافة – فى معمل الكيمياء– الآراء من أجل الاعداد لندوة عن كيمياء المطبخ، وفى جزء آخر من المدرسة تدرس سيدة لفصل من الآباء درسا يسمى (تفسير موسيقى الروك الحديثة)، وفى الجمانزيوم يركب مجموعة من الكبار مجموعة جديدة من الأجهزة المهداه من مخزن أخشاب محلى).

فما الذى يجعل مدرسة مثل هذه غير عادية؟ أولا: لأنه تم تقليل الحواجز بين المدرسة وجيرانها، يتحرك الطلبة الى الخارج الى المجتمع لكى يعيروا حماسهم واهتمامهم الى كل أنواع المشاريع والهيئات، وتشارك جماعات المجتمع فى أنشطة المدرسة أما بإعطاء وقتهم أو باستخدام تسهيلات المدرسة من أجل احداث المجتمع، فكثيرا مايعمل المجتمع والمدرسة معا فى تخطيط وتنفيذ مشاريع ذات اهتمام عند كل فرد.

ثانيا: ان الأكثر أهمية من الأنشطة ذاتها هى المشاعر والمعتقدات والقيم التى تتولد منها، فهذه الخبرات المحلية تحدد كيف يمكن جذب هؤلاء الناس بشكل فعال الى الحياة اليومية المدرسية، فاشتراكهم يقوى الالتزام والولاء، كما أنه يخلق كيانا خاصا للمدرسة التى تضم بين جنباتها المجتمع

المحيط بها، وتضاعف الأخلاق ذات العناية المتبادلة من فعالية ونجاح المدرسة، وتدمج المدرسة بمجتمعها " (٦٦).

تعقيب:

رغم مايظهره العرض السابق من نجاح ملفت للنظر لبعض المدارس الثانوية الأمريكية فى مجال التطوير المدرسى، الا أن هذا لايعنى عدم وجود مدارس ثانوية أمريكية تعانى كثيرا من المشكلات، فليس المقصود من عرض مثل هذه النماذج الناجحة اظهار المدارس الأمريكية فى صورة مبهرة، وانما المقصود هو محاولة الاستفادة من مثل هذه النماذج الناجحة فى الخروج بمجموعة من الأسس والمقترحات التى قد يساعد تطبيقها على تطوير المدرسة فى مصر وجعلها مدارس ناجحة ومتميزة.

ومن ثم يمكن أجمال أهم الأسس والمبادئ التى ساعدت فى نجاح تلك النماذج - كما وضحها (كلارك وآخرون Clark , et al) فيما يلى:

" ١- الالتزام: تعرض المدارس الجيدة جانبا من الالتزام، فقد توصل أعضاء هذه المدارس الى مجموعة متفق عليها من السلوكيات والمواصفات المحددة بكفاءة لكى يتم نقلها الى الأعضاء الجدد ليلتزموا بها بما يحقق تطوير العملية التعليمية.

٢- العمل الجاد: فجميع الأفراد فى المدارس الجيدة، لديهم ميل نحو الاهتمام بالعمل الذى يحقق النجاح، كما أن لديهم شعور بضرورة اغتنام الفرص، ولذا فهم يخططون للوقت الحاضر، ويفاضلون بين القرارات المثارة لاختيار أفضلها، كما أنهم يجربون الأفكار الجديدة بكل دقة.

٣- القيادة الفعالة: ان البيئات التعليمية الناجحة تدقق فى اختيار القادة ذوى المستوى العالى وتعمل على توفيرهم بأعداد كبيرة، حيث يتوقف على كفائتهم القيام بمحاولات التطوير.

٤- التركيز على الطالب باعتباره الهدف الأساسى من العملية التعليمية، فتحصيل الطالب فى الفصل هو الذى يهيمن على انتباه المدرسين والاداريين، ومن ثم يتم تخصيص وقت اكبر للتعليم الأكاديمى، وتركز برامج تطوير أداء المدرسين على المهارات الموجهة نحو العمل الجيد فى الفصول الدراسية.

٥- توفير المناخ الجيد، فتحقق المدارس الجيدة بيئة آمنة ومنظمة للطلبة والمدرسين ليس هذا فقط، وانما تعمل هذه المدارس على توفير هذا المناخ لجميع العاملين فيها.

٦- اعطاء الوقت الكافى: تتميز المدارس الجيدة باعطاء الوقت الكافى لكل خطوات التطوير المدرسى، فمثلا هناك وقت كاف للمدرسين كى يشاركوا فى انشطة التطوير وأن يقوموا بممارسات جديدة " (٦٣).

ثانيا: أمثلة لنماذج التطوير المدرسى فى استراليا:

جاءت معظم برامج التطوير المدرسى فى استراليا نتيجة مبادرات مركزية حكومية خاصة مايتعلق منها بادخال مناهج جديدة، وكانت عادة ماتقابل هذه البرامج وما تتطلبه من تغيير بعدم رضا من قبل المدارس، ومن ثم فقد ظهرت فى الستينات محاولات لجعل القرار بتغيير المنهج يتم على مستوى المدرسة، ومن أمثلة هذه المحاولات، المبادرات التى قامت بها وكالات فيدرالية مثل (لجنة مدارس الكومونويلث،مركز تطوير المناهج) وذلك فى مدارس العاصمة الاسترالية، ومدارس مقاطعة فكتوريا، غير أن مثل هذ المبادرات لم تعمم (٦٤).

وفى الثمانينات قامت استراليا - كمعظم دول العالم - بعمل بحوث حول التعليم فى سنين الالزام، وخصوصا حول المدرسة الثانوية، وقد أظهرت نتائج هذه البحوث قلقا حول (المهارات الأساسية، ونقص استعداد الطلاب للمواقف التكنولوجية) ورغم ذلك لم تؤد هذه النتائج الى تغيرات كبيرة داخل أنظمة التعليم الحكومية، حيث ظل الاتجاه العام نحو مركزية مبادرات التطوير المدرسى هو الاتجاه السائد باستثناء غرب استراليا حيث نفذت خطط التطوير المدرسى بها على المستوى المدرسى عام ١٩٨٥ بناء على نتائج التقرير الذى قدمه "بيزلى Beazley" ١٩٨٤ بما يمكن معه اعتبارها مبادرات محلية رغم ماوجد بها من شروط لالتحاق أولياء الأمور بمجالس المدرسة المحلية ومشاركتهم فى خطط التطوير (٦٥).

كما ظهرت مبادرات لامركزية أخرى فى ولاية فكتوريا فى الثمانينات، حيث أصدرت الحكومة مجموعة من النشرات الوزارية خلال الفترة من ٨٢-١٩٨٤ لكى تعلن عن ايجاد: (١- مجالس المدارس ٢- هيئة محلية للتعليم ٣- خطة للتطوير المدرسى المحلى ٤- هيئات المناطق التعليمية ٥- وزارة محلية للتعليم فى تلك الولاية)(٦٦).

ويعلق " مارش" على تلك المحاولات بقوله " قد يبرز العديد من النماذج المشابهة أثناء العقد القادم، وأنه من المرجح أن يكون أولياء الأمور والطلبة اكثر مشاركة فى صنع القرار فى

المدرسة،بل يجب أن تتضمن مبادرات التطوير المدرسى مشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع والطلبة علاوة على المدرسين والمجموعات المهنية " (٦٧).

ويوضح "مارش" فى الجدول التالى أمثلة عن المجموعات المشاركة فى صنع القرار المدرسى، سواء على مستوى المدرسة أو المستوى الاقليمى (المحلى) للولاية أو المستوى الفيدرالى.

جدول (١) (٦٨)

أمثلة عن المجموعات المشاركة (المتضمنة) فى صنع القرار المدرسى

على مستوى المدرسة:

(المدير- هيئة أو أقسام المدرسة بالكامل- المدرسين كأفراد- أولياء الأمور- هيئة أو مجلس المدرسة- المجتمع المحلى- الطلبة).

على المستوى الاقليمى (المحلى) للولاية:

(المشرفين / موجهى المنطقة- مستشارى التعليم- مديرى العموم ورؤساء الأقسام- ممثل الولاية للتعليم وحكومة الولاية- الاتحادات المهنية- مراكز المدرسين- اتحادات المدرسين- هيئات الامتحان العام- مجموعات رجال الدين (الكنيسة)- مؤلفى الكتاب المدرسى والممولين التجاريين- مجموعات أصحاب العمل- محاكم القانون- مجموعات الدفاع المدنى).

على المستوى الفيدرالى:

(لجنة مدارس الكومونويلث- مركز تطوير المناهج - الوزيرالفيدرالى للتعليم والحكومة الفيدرالية - مجلس التعليم الاشتراكى- الاتحاد الفيدرالى الاشتراكى للمدرسين- مجموعات الضغط (النفوذ) القومى).

وتتناول الدراسة فيما يلى أمثلة على مبادرات التطوير المدرسى على المستوى الفيدرالى والتى تمت خلال السبعينات والثمانينات.

فى غضون السبعينات والثمانينات زاد اهتمام الحكومة الفيدرالية بالتعليم بشكل كبير وقامت بمبادرات كانت مؤثرة جدا، ففى عام ١٩٧٣ قامت حكومة العمل المنتخبة بتكوين لجنة رفيعة المستوى تتكون من احدى عشر عضوا يرأسهم البروفسير (بيتر كارمل Peter Karmel) لكى تبحث

شئون التعليم فى المدارس الاسترالية، وقد أوصت لجنة "كارمل" بسبعة برامج اساسية تدعو الحاجة الملحة اليها للتغلب على التفاوت الكبير فى التعليم، وهذه البرامج تقدر تكلفتها الاضافية بـ ٤٦٧ مليون دولار وحددتها فى القائمة التالية: ١- التمويل ٢- المبانى ٣- المكتبات ٤- المدارس المحرومة (فقيرة الموارد) ٥- التعليم الخاص ٦- تطوير المدارس ٧- التجديد. وقد قبلت الحكومة الفيدرالية هذه التوصيات بالكامل وتم اتخاذ خطوات فورية لوضع خطة لتنفيذها.[٦٩]

ومن المبادرات الفيدرالية الأخرى، تأسيس لجنة المدارس عام ١٩٧٣ بموجب قرار من البرلمان، وقد أعطيت هذه اللجنة وقتا طويلا من اجل اجراء عملية المراجعة، وفى عام ١٩٧٥ وبموجب قرار من البرلمان ايضا تم تأسيس مركز تطوير المناهج، وساعد ذلك على المبادرة بعدد من الأولويات من اجل التعليم اثناء السبعينات والثمانينات [٧٠].

ومن خلال تمويل الحكومة الفيدرالية لكثير من البرامج والمشاريع التى تقدمت بها تلك اللجان، أصبحت أهداف التطوير المدرسى فى مقدمة أولويات الحكومة، خاصة تلك الأهداف التى اكدت عليها تلك البرامج والتى كان من أهمها : "١- المساواه ٢- التنوع ٣- تفويض السلطة ٤- المشاركة الاجتماعية ٥- الاستجابة للتغير"[٧١].

كما بادرت الحكومة الفيدرالية ايضا بعدد من البحوث فى مستويات مختلفة من التعليم، مثل: التعليم فى الطفولة (لجنة الصغار)، والتعليم الفنى والتعليم بعد الالزام (لجنة كانجان)، والتدريب المهنى (لجنة وليامز) وغير ذلك من المبادرات، والتى قام (مارش) بتوضيحها فى الجدول التالى:

جدول رقم (٣) [٧٣]

اسهامات الحكومة الفيدرالية فى التعليم: بعض الابحاث الرئيسية والتقارير والبرامج ١٩٧٣-١٩٨٦

١٩٧٣	لجنة (كارمل) الخاصة بالمدارس الاسترالية، والتى أدت الى ابتكار لجنة المدارس (١٩٧٣) وخصوصا برنامج المدارس المحرومة من الموارد، وبرنامج التجديدات.
١٩٧٣:	لجنة (Fry فرى) الخاصة بتعليم الأطفال الصغار.
١٩٧٣:	لجنة (هوجس Hughes) عن التعليم فى القانون.
١٩٧٤:	لجنة (كانجان Kangan) عن التعليم الفنى وبعد الالزامى.
١٩٧٥:	قرار لتأسيس مركز تطوير المنهج.
١٩٧٩:	لجنة (وليامز Williams) عن التعليم والتدريب
١٩٨٠:	لجنة (Auchmuty) عن تعليم المدرس.
١٩٨٠:	لجنة مدارس الكومونويلث خصوصا: - التدريس لسن ١٥،١٦ سنة، (١٩٨٠). - المرحلة الانتقالية لبرنامج العمل، (١٩٨٠-١٩٨٢). - برنامج المشاركة والمساواه، (١٩٨٣-١٩٨٧). - سياسات التمويل للمدارس الحكومية وغير الحكومية،(١٩٨٤). - مراجعة لبرنامج الكومونويلث فى التطوير الحرفى (المهنى) (١٩٨٤).
١٩٨٠:	مركز تطوير المنهج كجزء من لجنة مدارس الكومونويلث (منذ ١٩٨٤) خصوصا أعطاء أولوية لخطط الدارسين من أهل البلاد الأصليين فى - الرياضيات والعلوم - المعرفة المبكرة بالقراءة والكتابة - البنات والتميز الجنسى.
١٩٨٤:	لجنة مراجعة نوعية التعليم.

وفيما يلى نلقى الضوء على أحد هذه البرامج كمثال للتطوير المدرسى فى استراليا :

لجنة مدارس الكومونويلث:

تشكلت هذه اللجنة بناء على تقرير "كارمل" عام ١٩٧٣ وكان من أهم البرامج التى تقدمت بها فى مجال التطوير المدرسى، برنامج المدارس المحرومة من الموارد، وبرنامج التجديدات (المشاريع الخاصة)، وفيما يلى نلقى بعض الضوء على برنامج التجديدات (المشاريع الخاصة):

بدأ برنامج التجديدات مبكرا عام ١٩٧٣ بميزانية مقدارها ٢-٣ مليون دولار فى السنة (١٪ من الميزانية الكلية للجنة المدارس) بهدف دفع الأفراد (المدرسين، جماعات المجتمع، الآباء، الطلبة) من الذين كانوا يريدون القيام بتجربة فكرة جيدة، وقد ابتكر هذا البرنامج سبقا مثيرا باعطاء الأموال مباشرة الى الأفراد بدلا من اعطائها لهم عن طريق هيئة التعليم بالولاية [٧٣] وقد قامت لجنة مدارس الكومونويلث بوضع مجموعة من المعايير للمشاريع التى يريد الأفراد التقدم بها حيث نصت على أنه يجب أن يكون المشروع: " ١- مجددا لبيئته الداخلية ٢- يطور تعلم المهارات الأساسية. ٣- يساعد على مقابلة حاجات الطلبة المحرومين.٤- يقدم فرص متزايده من أجل صنع القرار المبنى على الطالب. ٥- يساعد على تحقيق عملية التكامل أو توفير وسائل خاصة بالحاجات الخاصة للأطفال. ٦- يقدم حقائق للتعدد الثقافى. ٧- يساعد على مقابلة احتياجات الطلبة الأصليين. ٨- يساعد على تعويض الخسائر (الأضرار) للطلبة المعزولين. ٩- يربط المدرسة بالمجتمع والعكس بالعكس. ١٠- يخفض (يقلل) المساوى التعليمية عند النساء والبنات.١١- يعطى اعتبارا خاصا لاحتياجات الطلبة الموهوبين " [٧٤].

وقد تم تمويل عدد من الآف المشروعات فى اثناء الفترة بين ١٩٧٣ والتوصية بالبرنامج عام ١٩٨١، فمثلا (ويلز الجنوبية فقط كان لديها ١٢٠٠ مشروع، وقد لجأت لجنة مدارس الكومونويلث الى استخدام نظام الدعم الاستشارى لتقديم المقترحات والنصح والارشاد للمتقدمين عن طريق مقابلتهم وجها لوجه، هذا بالاضافة الى استخدام نظام للتقويم يمكن مديرى هذه المشاريع من تقويم مشاريعهم[٧٥].

تعقيب:

وعن النجاحات التى حققها برنامج التجديدات فان (مارش) قد لخصها فيما يلى:

"١- أنه قد غير آراء الناس عن العملية المدرسية، ليس المدرسين فقط بل الآخرين فى المجتمع أيضا مثل الآباء والمواطنين وجماعات المجتمع المحلى خاصة من الذين لم يحدث من قبل أن طلب منهم التقدم بأفكارهم.

٢- أنه جعل المدارس تبحث بحسم وعن قرب دورها فى المجتمع ، كما منعها بعد ذلك من الاحتفاظ بأبوابها مغلقة أمام المجتمعات المحيطة بها.

٣- أنه ساعد على توسيع السلطة فى المدارس التى سمح لها بالاشراف على مخصصات الأموال وبذلك قد أعطى نموذجا عمليا سليما للمثالية فى المساواة الاجتماعية.

٤- أنه أدى الى جذب المواهب المثيرة والمتنوعة.

٥- أنه نجح فى تقديم العديد من التجديدات المتنوعة والمختلفة، فبعض المشاريع قد استخدمت اماكن غير تقليدية مثل مراكز الحقول السكنية، واستخدم عدد كبير من المشاريع الأموال من اجل تصميم وانتاج مواد تعليمية مختلفة مثل معدات التحرك خارج المنزل للأطفال المعوقين، كما مكنت بعض المشاريع الطلبة من أن يبادروا بأنشطة جديدة ومثيرة مثل صناعة الفيلم التعليمى، هذا بالاضافة الى تطور العديد من التجديدات التنظيمية مثل الجدول المدرسى وتوزيع المادة الدراسية [٧٦].

ورغم هذه النجاحات التى قدمها برنامج التجديدات (المشاريع الخاصة) الا أنه قد ظهرت به بعض العيوب، وأنه قد تعرض لبعض المشكلات وقد ألغت الحكومة المحلية البرنامج عام ١٩٨١ كجزء من خطة توفير الدخل، ومن ثم قامت لجنة مدارس الكومونويلث بالفعل بعمل خطط للتحول الى برنامج (التطوير المدرسى) عام ١٩٨١ [٧٧].

وهكذا يتضح أن المبادرة بالتطوير المدرسى يمكن أن تنجح حتى ولو كانت مركزية شرط أن تضع السلطات التعليمية المركزية ثقتها فى الأفراد وتشجعهم وتدعمهم ماديا وفنيا، وأن تمنحهم الفرصة الكاملة للتعبير عن آرائهم وافكارهم ومحاولة تطبيقها تحت اشراف هيئة أو لجنة مدرسية تفوض لها السلطة فى تنفيذ وتقويم مايقدمه الأفراد.

ثالثا: أمثلة لنماذج التطوير المدرسى فى ساحل العاج:

يتمثل نموذج التطوير المدرسى فى ساحل العاج فى برنامج "استخدام التليفزيون التعليمى" (PETV) فى التعليم الابتدائى منذ عام ١٩٦٧، ثم صدور قانون الاصلاح التعليمى لتدعيم هذا البرنامج وتعميمه عام ١٩٧٧ " وفيما يلى نلقى الضوء على هذا البرنامج من حيث "مبرراته وأهدافه - خطواته- نتائجه " [٧٨].

(أ) مبرراته وأهدافه:

أظهرت خطة (١٩٦٧-١٩٧٠) لساحل العاج نقاط الضعف فى التعليم التقليدى وصعوبة نشر التعليم الأساسى على نطاق واسع وكان من أهم نقاط الضعف:

- أن التعليم التقليدى- الذى نشأ فى ساحل العاج قبل الاستعمار- لايزال موجودا الى حد كبير فى المناطق الريفية، وأنه تعليم لايزال يعتمد على النماذج التقليدية للمعرفة والعلم.

- أن النظام التعليمى بعد الاستعمار قد تأثر كثيرا بالسياسة الاستعمارية خاصة فيما يتعلق بالتأكيد الزائد على المهارات العملية، ووجود نظام الصفوة.

- أن النظام التعليمى بعد الاستقلال - رغم ماحدث به من تطور كمى على كافة المستويات - لم يتمكن من تدريب الموظفين المهرة اللازمين للتطور الاقتصادى بصورة تجعلهم قادرين على تلبية احتياجات النمو الصناعى والزراعى للدولة.

- رغم انفاق كثير من الأموال على النظام التعليمى الا أنه لم يعد بصورته التقليدية أداة فعالة فى التطور القومى، فقد أظهر هذا التعليم معدلات منخفضة جدا فى نسب النجاح، ففى مسح أجرى عام ١٩٦٥ وجد أن من بين كل ١٠٠٠ طفل الحقوا بالصف الأول من المدرسة الابتدائية عام ٥٩ /١٩٦٠ (٢٩٧) طفل فقط استطاعوا الوصول الى الصف الخامس، مما ترتب عليه ارتفاع تكلفة التعليم، ويرجع ذلك اضافة الى التسرب الى عدم جودة التعليم وقلة كفاءته الداخلية.

- أن المدرسين ليسوا فقط غير كافين من حيث العدد، لكنهم غالبا مايكونون أيضا ذوى مستوى منخفض من حيث المؤهلات، فمؤهلات هؤلاء المدرسين تترك الكثير مماهو مرغوب فيه.

- أن معدلات الحضور المدرسى تتنوع بشكل كبير مظهرة تفاوتات كبيرة بين المناطق، فهى تتراوح بين (١٣,٦٪ الى ٩٠,٢٪ عام ٧١/ ١٩٧٢) [٧٩].

كما نصت خطة (١٩٧١-١٩٧٥) على ان التطور الاقتصادى والاجتماعى بساحل العاج لابد ان يواكبه سياسة تعليمية تهدف الى الارتقاء بالموارد البشرية وتدريبها.

ومن هنا، قامت الحكومة عام ١٩٦٧ باجراء بحث حول أسرع واكثر الوسائل فعالية لاحداث التغير والتطوير المطلوب فى التعليم والمتمثل فى:

(- تطوير التعليم الأساسى، - اصلاح العيوب الموروثة فى التعليم التقليدى،- جعل النظام التعليمى ديمقراطيا)، وقد اكد هذا البحث على ان التليفزيون التعليمى هو اكثر الوسائل المناسبة وأسرعها على تحقيق تلك الأغراض، مبررا ذلك بأن استخدام التليفزيون فى التعليم يؤدى الى:

- توحيد طرق التدريس مع اعطاء المدرسين الفرصة للتعليم على يد متخصصين.

- قيام الخبراء بتدريب المدرسين اصحاب المؤهلات المتوسطة، والمدرسين الذين لم يتعودوا بعد على الطرق الجديدة للتدريس، ومن ثم فإنه يساعد فى التدريب الأولى والتدريب أثناء الخدمة.

- يجعل من الممكن، توحيد محتوى التعليم، تقديم التعليم ذو الجودة العالية لكل من المدارس الريفية والحضرية، وبذلك يتحقق التوازن فى توزيع الامكانيات التعليمية.

- يجعل نتائج البحث التعليمى الحديثة، وكذا المواد التعليمية التى اعتبر أن يكون الوصول اليها عملية صعبة، يجعل كل ذلك متاحا ومرئيا بصورة سريعة ومباشرة امام كل من المدرسين والتلاميذ، وبهذا يفتح نافذه على العالم، ويوسع المجال أمام الأطفال للحصول على الخبرة.

- تعليم الأطفال كيف يستقبلون ويفهمون الرسالة بالصوت والصورة.

- تشجيع التبادل الثقافى بين سكان مختلف مناطق ساحل العاج ومن ثم يسهم فى تطور الثقافة المشتركة، ويمكن التعليم من أن يعمل كعامل مشجع الوحدة القومية.

- يدفع الأطفال الى التعبير عن انفسهم بحرية وثقافية اكبر.

- يغير العلاقة التقليدية بين المدرسين والتلاميذ.(٣٠)

وفى نفس الوقت أكد البحث - المشار اليه- الى ان استخدام التليفزيون التعليمى فى التعليم الابتدائى لايعنى الاستغناء عن المدرس، حيث اكد على " أن التليفزيون لايستطيع أن يكون بديلا عن المدرس، لكنه يدعم جهوده بالبرامج التى تساعد على انعاش عقول طلابه وتجعلهم اكثر وعيا، كما

أنها تزودهم بالمعلومات " [٨١] ومن ثم قررت الحكومة استخدام التليفزيون فى التعليم الابتدائى منذ عام ١٩٦٧.

(ب) خطوات تنفيذ البرنامج:

قامت الحكومة منذ عام ١٩٦٨ باتخاذ عدة خطوات اجرائية لتنفيذ برنامج التعليم بالتليفزيون (PETV)،والذى بدأ العمل به فى مدارس التعليم الابتدائى عام ١٩٧٢، وتمثلت هذه الخطوات فيما يلى:

- فى ١٩٦٨: وبعد دراسة نتائج البحث السابق، تقرر استخدام الوسائل التى تم اتاحتها عن طريق التكنولوجيا الحديثة لخدمة التعليم، وتضمنت تلك الوسائل التليفزيون الذى كانت ساحل العاج تمتلك البنية الأساسية له بالفعل، على أن يغطى التخطيط لبرنامج التعليم بالتليفزيون (PETV) الفترة حتى عام ١٩٨٠.

- فى ١٩٦٩: تم اقامة التركيبة التعليمية التليفزيونية (CETV) والتى تخصصت فى (أنشطة الانتاج والتدريب) وكان مقرها (باكوك: Bouake)، وقد بدأ أول فريق مؤلف من (أهل البلد والأجانب) العمل فى (École Normale d' Instituteurs) (ENI) أو (مجمع تدريب المدرسين:Teacher Training College) وفي مركز الانتاج (The Center de Production).

- فى ١٩٧٢: وبالتزامن مع امتداد الاذاعة للسنة الثانية من التعليم الابتدائى، تم بدأ برنامج متعدد الوسائل (الصحف والمجلات، الراديو والتليفزيون) من أجل إعادة تدريب كل المدرسين الممارسين، واستمر ذلك حتى عام ١٩٧٥.

- فى ١٩٧٣: وطبقا للخطة الأولية، اتخذت التسهيلات التى جعلت (PETV) متاحا من أجل تعليم الكبار وذلك بالتعاون مع شبكة التليفزيون والراديو القومية والوزارات الفنية المختصة، وتم اجراء أول الإذاعات التجريبية، وفى نفس العام تم اقامة وحدة تشغيل المعلومات لكى تحل المشاكل التى يطرحها البعد الصناعى الذى يتطلبه المشروع، وفى ١٩٧٥ أصبحت هذه الوحدة قسما من أجل التنظيم للإدارة التعليمية.

- فى ١٩٧٤: دخل تدريب الطاقم الفنى لـ (PETV) مرحلة جديدة باحداث أو ادخال وحدة تدريب فى المنازل الى تركيبة باكوك، وهى القسم اللازم للتخصص فى تكنولوجيا التعليم (والذى أصبح عام ١٩٧٧ مركزا للتخصص فى تكنولوجيا التعليم).

- فى ١٩٧٥: وحسب التخطيط اكتمل اعادة التدريب الأولى للمدرسين والذى بدأ عام ١٩٧٢ واستبدل بنظام التدريب المستمر (École Normale Premanents) فقد تم اقامة قسم لتدريب المدرسين على التنظيم التعليمى بكلية تدريب المدرس، وبمراكز التدريب، كما أمدت السنة الأولى من التعليم الابتدائى فى جميع انحاء البلاد بمحتويات وطرق التعليم التليفزيونى سواء وجد بالفصول مستقبلى تلفزيون أو لم يوجد.

- فى ١٩٧٦: اصبح مكتب وزير الخارجية وزارة للتعليم الابتدائى وتعليم التليفزيون، وتم تأسيس مركز قومى للتدريب الدائم للطاقم الوظيفى التعليمى كان مقره فى (باكوك) [٨٢].

- وفى عام ١٩٧٧ أصدر رئيس الدولة قانون إصلاح النظام التعليمى لساحل العاج، تم بموجبه تحويل التعليم الابتدائى الى تعليم اساسى مدته تسع سنوات يسبقها سنة للتعليم قبل المدرسى، وقد مهد لصدور هذا القانون عدة عوامل تمثلت فيما يلى:

١- التحذير الذى اعلنه الرئيس فى رسالة الى الأمة فى اغسطس ١٩٧٢، والذى قال فيه: رغم المجهودات المبذولة حتى الآن وخصوصا فى مجال التعليم بالتليفزيون، فمن الحكمة الاعتراف بأن نظامنا التعليمى مكلف جدا بسبب النتائج السيئة التى يقدمها، فقد تطور ذلك النظام بطريقة غير مرتبطة بنمونا الاقتصادى فضلا على عدم الاسهام فى هذا النمو، وعلى ذلك فإن نظامنا التعليمى لايزال فاشلا فى مقابلة معظم الاحتياجات الملحة من أجل ايجاد بلد افريقى متطور مثل بلدنا، وفى ختام رسالته طلب الرئيس تشكيل لجنة قومية للاصلاح التعليمى.

٢- فى ٢١ ديسمبر ١٩٧٢ تشكلت اللجنة القومية للاصلاح التعليمى برئاسة وزير الخارجية، وبدأت تباشر عملها فى دراسة أوضاع التعليم ومحاولة وضع تصور لنظام تعليمى جديد فى ضوء معيار حدده الرئيس لعمل هذه اللجنة تمثل فى: (اعداد اصلاحا تعليميا يمكن كل طفل فى ساحل العاج ان يكون لديه عمل خاص عندما يغادر المدرسة وذلك عن طريق محاولة تحسين كل من مستوى وجودة التعليم).

٣- فى ٣٠ يوليو ١٩٧٤ تم عرض تقرير اللجنة القومية للاصلاح التعليمى (CNRE) على الرئيس، وقد تضمن ذلك التقرير تعليقا محرجا للنظام التعليمى الحالى وعرض بإقامة نظام تعليمى جديد لساحل العاج ومذكرة تمهيدية لقانون عام بخصوص الاصلاح التعليمى.

٤- فى ١٦ أغسطس ١٩٧٧ صدر القانون الجديد للاصلاح التعليمى ".[٨٣]

وقد نص هذا القانون على تأسيس معاهد تعليمية تكون مسئولة عن" - التعليم والتدريس والتدريب المهنى- مهمة تنمية روح المبادرة والعمل- توفير التعليم والتدريب القادر على تحقيق أهداف التنمية القومية- تحقيق التكامل الثقافى والاجتماعى لمواطنى ساحل العاج داخل مجتمع قومى وفى اطار التيارات الرئيسية للحضارة الدولية (مادة ٢) " [٨٤].

كما نص هذا القانون على ان يكون هدف التعليم العام هو:

" ١- تقديم تعليم علمى وتكنولوجى وأدبى وفنى وبدنى ورياضى، يجعل الطلبة يستطيعون فهم ظواهر العالم الحديث، ويكيفون أنفسهم مع التطور المستمر للتكنولوجيا حتى يتمكنوا من التحكم فى البيئة التى يعيشون فيها (مادة ١١).

٢- يجب ان يكون التعليم الأساسى - الذى يقدم فى أول تسع سنوات من المدرسة ويسبقه سنة للتعليم قبل المدرسى - مستجيبا للحقائق الثقافية والاجتماعية للدولة، ويكون هدفه هو: ايقاظ الشخصية وتكوين الروح العلمية، وتنمية الفكر والمعرفة ولابد ان يولى اهتماما خاصا للمواد الأساسية (الفرنسى - الحساب- العلوم والتكنولوجيا واللغات) ولابد أن يقدم علاقة قوية بين الممارسة العملية واليدوية من ناحية والممارسة العقلية من ناحية أخرى . (مادة ١٦) " [٨٥]

وفى ضوء هذا القانون، فقد حدد برنامج (PETV) أهدافه لتقوم على مبدأين أساسيين الأول: أنه يجب مساعدة الأطفال على أن يكونوا معتمدين على أنفسهم ومتحملين للمسئولية، والثانى: أن يوجه التعليم الى كل من البيئة والطبقة الوسطى، ويقتضى ذلك ضرورة تطبيق طرق التدريس التى تعتمد على التحفيز والحوار فضلا على الشرح الذى يقدمه المدرس [٨٦].

ولتطبيق قانون الاصلاح الجديد، اتخذت بعض الاجراءات الخاصة ببرنامج (PETV) كان من أهمها:

" ١- اعادة تنظيم وتنسيق الأنشطة التدريبية: وذلك عن طريق:

- دمج التدريب أثناء الخدمة بالتدريب الأولى مع نقل الادارة الفرعية الخاصة بذلك الى " ابيدجان".

- تأسيس المركز القومى للتدريب المستمر للطاقم التعليمى (CNEP) ودمج الأقسام المختلفة الموجودة فى (باكوك).

- اعطاء الدعم لأنشطة التدريب الأولى من خلال: تطبيق طرق التدريس ووسائل التعليم الذاتى، استخدام طرق التدريس السمعية والبصرية.

- تكوين مقررات منتظمة فى مراكز اعادة التدريب لكل من: الطاقم التنفيذى (الموجهون والمشرفون التعليميون والمدرسون الأوائل والمعلمون) والطاقم المتخصص (المقومون والوثائقيون ومكونوا الأنشطة خارج المدرسة).

- يذيع مركز التدريب المستمر للطاقم التعليمى برنامجا للمدرسين فى الراديو والتليفزيون، ويقوم بنشر (L' École Permanente) أو المدرسة مدى الحياة (Lifelong school) وهو ملحق اسبوعى يضم الي صحيفة الحزب يشترك فيه كل المدرسين.

٢- انتاج وسائل الاعلام المتعددة:

هيئة التعليم بالتليفزيون(CETV) : حيث يتم التخطيط لمكونات وسائل الاعلام المتعددة (البث والمواد المكتوبة للطلبة والمدرسين) والاعداد لها وانتاجها بواسطة هيئة التعليم بالتليفزيون فى باكوك، والمسئولة أيضا عن اصدار اذاعات وكتب تعليمية، وذلك فى إستديوهاتها ومعاملها وصحافتها الخاصة، وتضم هذه الهيئة طاقم خبراء من (المديرين والمحررين والمنتجين وفنانى التصوير والمصورين، والفنيين المختلفين المتخصصين فى تسجيل الأصوات والمونتاج وأعمال الكاميرا وتشغيل الأفلام وصناعة أفلام التليفزيون وهندسة الراديو والتليفزيون وصيانة الفيديووالطباعة..الخ).

كما أن الهيئة تكون مسئولة أيضا عن صيانة نظام التليفزيون ذو الدائرة المغلقة الموجودة بكل مراكز التدريب وتعمل هيئة التعليم بالتليفزيون على تدريب الطاقم التعليمى والفنى وذلك بالتعاون القوى مع المركز القومى للتدريب المستمر للطاقم التعليمى (CNFP) ومع:

(The center de spécialisation en Technologie de L' Education) (CSTE)

٣- صيانة الأجهزة المتلقية:

وذلك لجعلها قادرة على مقابلة المتطلبات الخاصة بالتعليم، ومن ثم فقد تم توقيع عقد مع (الشركة الافريقية للتليفزيون (CATEL) التى أسست خصيصا فى ساحل العاج لتتولى هذه الشركة مسئولية اعداد الأجهزة المتلقية واجراء مراجعات دائمة عليها، وقد زودت الأجهزة المعدة من أجل

التعليم بالتليفزيون بصندوق من الخلف يشتمل على كل المحتويات الالكترونية، حتى اذا ماحدث أى خلل فإن كل مايحتاجه مسئول الصيانة هو أن يغير هذا الصندوق، وأى اصلاحات لازمة للصندوق المستبدل يتم اجرائها فى الورشة المركزية بأبيدجان، ورغم أن مسئولى الخدمة يقومون بالاصلاحات، فانهم أيضا يحاولون منع حدوث أى خلل، وذلك هو السبب فى زياراتهم للمدارس بشكل منتظم، كما أن هذه الأجهزة (٢٠٪ منها) يعمل بالكهرباء، والباقى يعمل (ببطاريات الكالين alkaline batteries) والتى يمتد عمرها لحوالى (٢٠٠٠ ساعة) وهى مايساوى (عامين دراسيين).[٨٧]

(جـ) نتائج تنفيذ البرنامج:

كان من أهم النتائج التى تحققت فى التعليم الابتدائى ثم الأساسى بساحل العاج نتيجة استخدام برنامج (PETV) مايلى:

" ١- أدى ادخال التليفزيون الى احداث تعديلا فى العلاقات التقليدية داخل الفصل الدراسى، حيث ادى استخدام توليفة من وسائل الاعلام المتعددة الى تعديل العلاقة من علاقة خطية تقليدية بين المدرس والطالب الى علاقة مثلثية بين المدرس والطالب ووسيلة الاعلام " [٨٨].

٢- أدى التجديد التعليمى الذى أحدثه (PETV) الى:" أ- تدريس الفرنسية كوسيلة للاتصال ب- أعطيت الأولوية للرياضيات الحديثة والمنطق الى جانب ادخال التعليم العلمى وماقبل التكنولوجيا مما جعل الأطفال يألفون التجريب والتعامل مع الأشياء، وبذلك تم الربط بين معرفة البيئة وبين العمليات العقلية التى يبنى عليها التفكير المنطقى.جـ- اعطاء أهمية كبرى للأنشطة المتعلقة بالتعبير عن الذات والابداع (الفنون التشكيلية - الموسيقى-الشعر.. الخ) د- تقديم وسائل جديدة للعمل وطرق جديدة للتدريس مثل (الممارسة النشطة للأطفال أنفسهم، السماح لمجموعات صغيرة من الأطفال بالقيام بأعمال كبيرة، تشجيع الأطفال على الحوار والقاء الأسئلة، تشجيع الاعتماد على النفس والمسئولية والابداع " [٨٩].

٣- كما أدى التجديد التعليمى الذى نتج عن استخدام الـ (PETV) أيضا الى تحسين نوعية التدريس المقدم للأطفال، فلقد مارس الأطفال فى فصول التلفزيون نوعا جديدا من الاتصال نتج عنه تلقائية كبيرة فى العلاقات بين المدرس والطلبة وبين الطلبة بعضهم البعض، فهم لم يتم تدريبهم على استقبال المعلومات بشكل سلبى أو تذكر الأشياء بشكل ميكانيكى،فاسلوبهم المعتاد لاكتساب المعرفة هو العمل المستقل معظم الوقت فى شكل مجموعات صغيرة أو فرديا، وهم يعبرون عن أنفسهم بشكل صحيح باللغة الفرنسية، كما جاءت معظم النتائج فى المنطق والرياضيات مرضية، أما فيما يتعلق

بدراسة البيئة فقد تم تحقيق العديد من الأهداف العملية بما فى ذلك تعلم الملاحظة ومقارنة الآراء المختلفة، وابداء النقد، وبناء وتفسير الصور والجداول.. الخ " (٩٠).

٤- أدى استخدام برنامج (PETV) الى التوسع فى أعداد الفصول والطلاب والمدرسين المدربين، ويظهر ذلك الاحصاءات التالية: " ارتفعت الاعداد من (٤٤٧) فصل باجمالى (٢٠,٥٠٠) طالبا فى عام ١٩٧٢/٧١ الى (١٠,٠٦٣) فصلا باجمالى (٤٢٥,٢٨٩) طالبا فى عام ١٩٧٨/٧٧، أى أن عدد الطلاب تزايد (٢١مرة) خلال ستة أعوام، كما ارتفع عدد المدرسين المتدربين من (٨٠٠) عام ١٩٦٩،٦٨ الى حوالى (٢٠٠٠) عام ١٩٧٨/٧٧.

٥- كان من النتائج أيضا، استخدام التليفزيون التعليمى خارج نشاط المدرسة أى للكبار، " حيث طلب من المدرسين ان يجعلوا فصول التلفزيون متاحة أمام الكبار فى المساء، وتناول البث التعليمى للكبار مشاكل الصحة المحلية، وتربية الماشية والتعاونيات والادارة والقروض الزراعية " وهذا ساعد على ربط المدرسة بالبيئة.

التعقيب:

مما سبق يتضح أن نموذج التطوير المدرسى فى ساحل العاج جاء نتيجة مبادرة مركزية حكومية، الا أنها استطاعت ان تحقق نتائج جيدة مما يظهر معه قبول المدارس لهذا البرنامج وتنفيذه برضاء تام وكذا قبول أولياء الأمور وجماعات المجتمع لهذا البرنامج.

٣- خاتمة الدراسة:

وتخرج الدراسة فى هذه الخطوة - من خلال ماعرض فى الخطوتين السابقتين- بأهم الأسس والمبادئ والمقترحات التى يمكن أن تساهم فى تحقيق تطوير مدرسى فى مصر، وذلك كمايلى:

أهم الأسس والمبادئ والمقترحات:

أظهر العرض السابق لمصطلح التطوير المدرسى وللأمثلة الخاصة بنماذج التطوير المدرسى فى الدول الثلاث، وجود مجموعة من الأسس والمبادئ العامة التى ساعدت على نجاح برامج التطوير المدرسى فى تلك الدول، ومن ثم وجب ضرورة وضعها فى الاعتبار عند التفكير فى وضع أية برامج للتطوير المدرسى فى مصر، ويمكن أجمال أهم هذه الأسس والمبادئ فيمايلى:

١- أن القيادة الفعالة وحسن علاقتها بالمدرسين، تلعب دورا كبيرا فى نجاح برامج التطوير المدرسى.

فلقد اكدت كل من الأدبيات ونماذج التطوير المدرسى فى الدول الثلاث على أهمية الدور الذى يلعبه القادة - اذا ماكانوا ذات فعالية - فى برامج التطوير المدرسى، ومن ثم يجب الاهتمام بأسس اختيار القادة والاداريين ممن لايعتمدون فى علاقتهم مع المدرسين على النواحى البيروقراطية المتشددة والتى تعد بمثابة قيود مفروضة على المدرسين من حيث مايدرسونه واين ولمن والمدة الزمنية ؟ وانما يفضل اختيارهم ممن يعتمدون فى علاقاتهم مع مرؤسيهم على الروابط والعلاقات الانسانية، والتى تسمح للمدرسين بالتعبير عما يريدون ان يفعلوه، ويحتم ذلك تخلى هؤلاء القادة والاداريين عن المركزية الصارمة فى الادارةوالاشراف، وكذا عن الانفراد بالسلطة خاصة فيما يتعلق باتخاذ القرارت، والاستعاضة عن ذلك باشراك المدرسين فى مسئولية الادارة واتخاذ القرارات، مع اعطائهم الفرصة - خاصة المتميزين منهم - للقيام بمسئوليات القيادة أو الادارة ومن ثم تصبح القيادة أو الادارة غير مركزة فى شخص واحد وانما يمكن ان يقوم بها اكثر من فرد وعلى مختلف المستويات، ولن يتحقق ذلك كله الا اذا وجد هدف مشترك وواضح يشعر به كل من القادة أو الاداريين والمدرسين والطلبه وكذا أولياء الأمور وأعضاء المجتمع، ويتعاون الجميع باخلاص من أجل تحقيقه.

وقد ظهر التطبيق الواضح لهذا المبدأ فى نموذج التطوير المدرسى فى الولايات المتحدة ويدلل على ذلك الأمثلة التى تم عرضها عن دور القيادة الفعالة فى التطوير المدرسى (٩٣).

٢- أن ربط المدرسة بالمجتمع المحلى والعمل على خدمته من جهة واشراك أعضاء هذا المجتمع فى انشطتها واتخاذ القرارات بها من جهة أخرى، له أثر كبير فى نجاح برامج التطوير المدرسى:

فقد أكدت الأدبيات ونماذج التطوير المدرسى فى الدول المعروضة على أهمية انفتاح المدرسة على المجتمع وخروجها اليه للمساهمة فى انشطته وتقديم الحلول لمشكلاته من ناحية، وعلى أهمية اشراك الآباء واعضاء المجتمع فى أنشطة المدرسة وصنع واتخاذ القرارات المدرسية من ناحية أخرى، لما لذلك من أثر واضح فى احداث التطوير المدرسى بنجاح كبير، " فقد أثبت علماء الاجتماع بالوثائق، علاقة الخلفية الأسرية بالأداء المدرسى، فالخصائص الديمغرافية للأسرة بما فيها من (الارتباط الأسرى، الوظيفة، الدخل، التعليم) لها آثار ايجابية ومباشرة على التعليم عند الطالب (٩٤) ومن ثم وجب على المدرسة ضرورة الوقوف على مثل هذه الخصائص حتى يمكن التصرف مع الطلاب على اساسها، فالاسرة والمدرسة يجب ان تكون العلاقة بينهما قويةومتصلة باستمرار، ولن يتحقق ذلك الا بقيام المسئولين عن المدرسة من اداريين ومدرسين بزيارات لبيوت الطلاب خاصة

المتعثرين منهم فى الدراسة، أو المثيرين للمشاكل ويمكن أن يحدث ذلك بفاعلية عن طريق الأخصائى الاجتماعى بالمدرسة، ومن ناحية أخرى فإن دعوة الآباء وأعضاء المجتمع للمشاركة فى أنشطة المدرسة وصنع واتخاذ القرارات المدرسية التى تساهم فى تقديم حلول فعالة لما تعانيه المدرسة من مشكلات، يساعد بصورة قوية على التطوير المدرسى، " لأن مثل هذه المشاركة تساعد على فهم اكبر للعالم الذى يواجهه الطلبة فى المدرسة، ويؤدى هذا الفهم بدوره الى جلب دعم اكبر من الأباء واعضاء المجتمع للمدرسة،فاعضاء المجتمع ومنظماته يستطيعون تقديم مساعدات كبيرة للمدرسة مثل الأجهزة والأماكن والمساعدات المادية.. الخ " (٩٥)

ومن ثم وجب على المسئولين عن التخطيط لبرامج التطوير المدرسى، وضع آراء الأباء فى الاعتبار.

ولقد ظهر أيضا التطبيق الكامل لهذا المبدأ فى نماذج التطوير المدرسى فى الدول المعروضة، ففى الولايات المتحدة دللت الأمثلة المعروضة على مدى نجاح ادارات المدارس الثانوية بها فى ربط مدارسهم بالمجتمع بطرق عدة (٩٦).

وفى استراليا، يعد ما قامت به (لجنة مدارس الكومونويلث) من السماح لأفراد المجتمع بالتقدم بمشروعات تجديدية جيدة، تتولى اللجنة تمويلها اذا ثبت مطابقتها للمعايير التى وضعتها، يعد دليلا على تطبيق هذا المبدأ (٩٧).

وفى ساحل العاج دعت الحكومة الى فتح فصول التعليم بالتلفزيون أمام الكبار كوسيلة لربط المدرسة بالمجتمع (٩٨).

٣- الاعتقاد بأن تطوير المدرسة لابد أن يبدأ من الداخل ويتكيف مع مافى الخارج فتطور المدرسة هو مسئولية الذين يعملون بداخلها، حيث أنه ينمو من الداخل، فالمدارس يجب ان تعمل باستمرار وبنشاط فى اتجاه تحسين ذاتها، وقد يرجع ذلك الى:"- إن اعضاء الطاقم الوظيفى بالمدرسة هم اكثر الأفراد قدرة على تحديد من اين يبدأ التطوير ومتى، كما أنهم اكثر الأفراد قدرة على التحكم فى عمليات التطوير، وهم عادة مايكونون اكثر التزاما بالتطويرات التى يشاركون فيها ويكونون مسئولين عنها- أنه رغم مايمكن أن يقدمه من هم خارج المدرسة من المساعدات فى وضع جدول الأعمال الخاص بالتطوير، الا أن عملية التطوير تقع فى النهاية على عاتق المدرسين فى الفصول، وطاقم الخدمات المعاونة بالمدرسة، والمدرس الأول، فالكل يعمل لاحداث التطوير، ومن ثم فإنه بدون اشتراك كل هؤلاء فى خطط التطوير فإن ماسيحدث من التغير سيكون قليلا جدا " (٩٩).

- أن كثير من النمو والتغير فى المدرسة يأتى من استخدام ونشر مواهب العاملين بها، فالمدرسون لايدرسون للأطفال فقط بل أنهم يستطيعون التدريس لبعضهم البعض، ولقد تطور كثير من المدرسين لأنهم تعلموا من زملائهم داخل مدارسهم (١٠٠).

ومن ثم فإنه عند التفكير فى التطوير المدرسى لمدرسة ما، فإن أعضاء هيئة التدريس بها يجب أن يكونوا هم المسئولين عن تطوير مدرستهم، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق اسناد أدوار محددة لعدد معين منهم بحيث يكونوا مسئولين بصورة مباشرة عن الاشراف على باقى الأعضاء فى تنفيذ هذه الأدوار، ولابد أن يتمتع من يسند اليه أحد الأدوار فى التطوير المدرسى بمجموعة من الخصائص التى تميزه عن زملائه ومن ثم ترشحه لتولى هذا الدور، فعلى سبيل المثال، عند اختيار شخص ما لتولى دور منسق لتطوير هيئة التدريس، يجب أن يتمتع هذا الشخص بالخصائص التالية:

" ١- أن يكون رائدا وذو خبرة ومن أعضاء هيئة التدريس. ٢- أن يكون ذا مصداقية وموثوق فيه من بقية الأعضاء. ٣- أن يكون قادرا على تكوين وقيادة لجنة لتطوير أعضاء هيئة التدريس. ٤- أن يعمل كحلقة وصل بالعالم الخارجى، ويكون ممثلا لفريق المدرسة فى المؤتمرات والورش والاجتماعات. ٥- أن يكون مستعدا للعمل كمدرب وكمتدرب. ٦- ان يكون همزة الوصل بين الرئيس وبقية الأعضاء." (١٠١)

ومما تجدر الاشارة اليه أيضا، الا تغفل المدارس الراغبة فى التطوير، الدور الذى يمكن أن يلعبه الطاقم المعاون، فالعمال العاملون على سبيل المثال يتعاملون مع الطلاب عن قرب، ومن ثم فهم يؤثرون فى المنهج المعطى لهم وفى طرق تعليمهم، ولذا وجب على تلك المدارس الا تتغاضى عن احتياجات مثل هؤلاء الأعضاء وآرائهم فى التطوير، بل يجب أن يكونوا أيضا هدفا هاما من أهداف التطوير المدرسى.

ومن ناحية أخرى، فإن على المدارس التى ترغب فى احداث تطوير مدرسى، أن تأتى برامج التطوير بها متكيفة مع ما فى خارج المدرسة، حتى تحصل المبادرة الداخلية للتطوير المدرسى بهذه المدارس على دعم وتأييد السلطات التعليمية والحكام وأعضاء المجتمع، ومن ثم وجب على هذه المدارس عدم أغفال التغيرات والتحديات الخارجية، " فالمسئولون عن التطوير داخل المدارس يجب أن يكونوا اكثر تركيزا على آراء الذين خارج المدرسة، بمعنى أن تصبح المدرسة مهتمة بكل ما فى الداخل والخارج، ويأتى ذلك انطلاقا من أنه دائما ماسيكون هناك تغيرات مهمة تتولد خارج المدرسة ولابد أن تستجيب المدرسة لمثل هذه التغيرات، فالمدارس يجب أن تأخذ فى الاعتبار عند القيام

ببرامج التطوير المدرسى كل التطورات التى تتم على المستوى القومى والنابعة من التشريعات (مثل قوانين التعليم) " (١٠٢).

ولذلك كان من الضرورى أن تقوم هذه المدراس بالاتفاق مع الحكام أو الرؤساء فى السلطات التعليمية على الخطة المستهدفة.

ومانود أن نخلص اليه من العرض السابق لهذا المبدأ هو، أنه اذا ما وجد اتفاق ثلاثى بين المدرسة والحكام والآباء، فإن ثمة فهم وثقة متبادلة سوف يتحقق، وهذا بالتأكيد سيدعم تطوير المدرسة وادارة التغيير.

وبالنظر الى مدى تطبيق هذا المبدأ فى نماذج التطوير المدرسى فى الدول الثلاث، نجده قد طبق بوضوح خاصة فى الولايات المتحدة، والتى جاءت مبادرات التطوير المدرسى بها من داخل المدارس مع مراعاة هذه المدارس لآراء الآباء وأعضاء المجتمع والسلطات التعليمية.

٤- أن نجاح التطوير المدرسى يقتضى اعادة فحص وتطوير الأساسيات الخاصة بالمدرسة: فقد أثبتت الأدبيات والنماذج المعروضة في الدول الثلاث، أن تحقيق تطوير مدرسى ناجح لايمكن حدوثه بمجرد تطبيق قواعد فنية واصلاحات منهجية فقط، بل لابد ايضا من اعادة فحص وتطوير الأساسيات الخاصة بالمدرسة مثل (قواعد العمل، الممارسات الإدارية، كفاءة الطاقم الوظيفى، معايير الفصل الدراسى.. الخ)، وفى هذا الصدد قام كل من (Holly & Southworth) بوضع مجموعة من الأسئلة التى يجب أن تناقشها المدارس الراغبة فى التطوير، أو الجهات المسئولة عن التعليم عند بداية التخطيط لبرامج التطوير المدرسى، وتتمثل هذه الأسئلة فى: ١- هل يمتلك الطاقم الوظيفى بالمدرسة القدرة على المشاركة فى الخطة؟ وهل من المحتمل وجود استمرارية للطاقم، وان لم يتم ذلك فماهى الضمانات اللازمة لجلب أعضاء جدد؟ ٢- هل الخطة سهلة التنفيذ أو ممكن تنفيذها؟ وهل هى واقعية؟ وهل ستكون ممثلة لاحتياجات الطاقم؟ ٣- هل بالخطة مرونة داخلية؟ وهل يعلم الطاقم أين يقفون؟ وهل لديهم توقعات واقعية؟ وهل يتفقون فى الخطة؟ ٤- هل التعاون بين افراد الطاقم ممكن تحقيقه؟ وهل هناك اعتراض من خارج المدرسة على الممارسة الحالية التى تتم بالمدرسة؟ وهل يتم تشجيع الطاقم كى يضعوا اهدافا تدريبية تتفق مع الخطة؟ ٦- هل ادارة المدرسة على قدر كاف من المهارة فى تفويض السلطة للآخرين؟ وهل اسلوب الادارة أو القيادة اسلوبا مشجعا على الاستشارة والمشاركة قادر على بعث الالتزام والتعاون بين أفراد الطاقم؟ هل هذا الاسلوب متكامل وقيادى وقادر على تعضيد النقد والعمل طبقا له؟ هل هو مبدع ومجدد " (١٠٣).

ولعل ذلك يعنى فى المقام الأول، قيام المدارس الراغبة فى التطوير أو الجهات المسئولة عن التعليم بتشخيص جوانب القصور والمشكلات التى قد تعوق خطط التطوير المدرسى ومحاولة التغلب عليها.

وقد أظهرت نماذج التطوير المدرسى فى الدول الثلاث تطبيق تلك الدول لهذا المبدأ، فعلى سبيل المثال، دعى رئيس ساحل العاج الى تشكيل لجنه قومية لبحث أحوال التعليم عامة والتعليم الابتدائى خاصة تمهيدا لإصدار قانون الاصلاح التعليمى. (١٠٤)

وفى استراليا ايضا اجريت البحوث حول التعليم فى سنين الالزام خاصة المدرسة الثانوية معرفة المشكلات، قبل البدء فى التطوير المدرسى.

٥- أن التطوير المدرسى الناجح هو الذى يراعى فى خططه اهتمامات واحتياجات كل الأفراد فى المدرسة من (اداريين ومدرسين ومعاونين وطلاب وعمال) والعمل على اشباعها، وبمعنى آخر فان المدرسة التى تنظر الى المستقبل وتتحرك نحوه لابد ان تفعل ذلك وفقا للطلبات والضغوط التى تنبع من البيئة الداخلية، وقد أثبتت الأدبيات وكذا نماذج التطوير المدرسى فى الدول الثلاث، أن لتحقيق أفضل النتائج فى عملية التطوير المدرسى، يجب أن تصنع القرارات من أسفل لأعلى اكثر منها من أعلى لأسفل.

وقد تمثل التطبيق الفعلى لهذا المبدأ فى نماذج التطوير المدرسى فى الدول المعروضة عن طريق توفير البرامج التدريبية المتنوعة للطاقم الوظيفى، ونلحظ ذلك على سبيل المثال فى ساحل العاج، والتى اهتمت ببرامج التدريب اثناء الخدمة وأنشأت لذلك مراكز ومؤسسات تدريب متنوعة.

كما تمثل الهدف الأساسى فى معظم برامج التطوير المدرسى المذكورة فى تحسين عملية التعليم والتعلم للطلاب، وذلك بتوفير المدرسين الأكفاء، وطرق التدريس الحديثة.

والجدير بالذكر ان الدول المعروضة قد راعت فى تطبيقها لهذه الأسس والمبادئ الأبعاد السياسية والثقافية والتكنولوجية فى نماذج التطوير المدرسى التى تمت بها، فالولايات المتحدة قد راعت الأبعاد الثلاثة معا، فى حين جاء اهتمام ساحل العاج بالأبعاد السياسية والتكنولوجية اكثر من الاهتمام بالبعد الثقافى، وعلى العكس جاء اهتمام استراليا فى المثال المعروض بالأبعاد السياسية والثقافية.

هذه هى هم الأسس والمبادئ التى راعتها نماذج التطوير المدرسى فى الدول المذكورة، ومن ثم ساعدت على نجاح التطوير المدرسى بتلك الدول ومن ثم وجب وضعها فى الاعتبار عند التفكير فى احداث تطوير مدرسى بمصر.

وبعد هذا العرض الموجز لأهم الأسس والمبادئ التى يقوم عليها التطوير المدرسى، تسعى الدراسة الحالية الى تقديم مجموعة من المقترحات التى يمكن ان تساهم - اضافة الى هذه الأسس - فى تحقيق تطوير مدرسى فى مصر، وفى هذا الصدد تؤيد الدراسة الحالية كثير من المقترحات التى قدمتها دراسة " احمد المهدى" لأنها - من وجهة نظر الدراسة الحالية - تفيد كثيرا فى تحقيق تطوير مدرسى فى مصر، ويمكن اجمال أهم هذه المقترحات فيما يلى:

١- احداث توازن دقيق بين المركزية واللامركزية وذلك عن طريق:

أ- استبدال التطوير الخطى الذى يفرض من أعلى الى اسفل بتطوير ديمقراطى يسهم فيه ممثلون لكل الفئات العاملة فى حقل التعليم والمعنية به.

ب- استبدال القوانين والقواعد واللوائح التى تصدرها السلطة المركزية فى شأن التطوير بصور شتى من الوان التفاعل وتبادل وجهات النظر، والحوار الديمقراطى بين كافة الفئات المعنية بأمر التعليم فى مستوياته المختلفة.

جـ- العدول عن الاصرار " البيروقراطى" على فرض السياسات بصورة ديكتاتورية الى زيادة المساحة المتاحة لكل الفئات المعنية بالتعليم لكى يفهموا ماهية التطوير، واستيعاب دواعيه، والى المشاركة فى اتخاذ القرارت التى تمس حياتهم وتتصل بممارستهم.

د- استبدال مراقبة الأداء، والمتابعة، والمحاسبة والتى تقوم بها السلطة المركزية بـ :

"افتراض مستوى معين من الثقة والقدرة على الفهم وحسن التصرف من العاملين فى مستوياتهم المختلفة،- توزيع مستويات أعمال التطوير على كل المشاركين فيه فى صورة فرق للعمل، وبهذا يحل مفهوم المسئولية محل مفهوم المحاسبة، - اتخاذ الاجراءات التى تكفل ان تكون أعمال التطوير فرصا كافية لنمو المشاركين فيه مهنيا ومعرفيا واجتماعيا ونفسيا".

هـ- اعتبار المدرسة هى الوحدة الأساسية التى يجب أن تتجه اليها عمليات التطوير وذلك بتكوين فريق عمل لتطوير المدارس التى تتشابه ثقافيا وايكولوجيا يضم ممثلين للفئات

المعنية بتطوير التعليم كافة (اساتذة الجامعات - المسئولون فى المجتمعات المحلية - المعلمون - الموجهون.... الخ).

و- استبدال الأجهزة المركزية العاملة على التطوير والموجودة فى القاهرة بمراكز اقليمية يخدم كل مركز منها محافظة أو مجموعة من المحافظات، ويتألف كل مركز من ممثلين للفئات والمؤسسات ذات العلاقة بتطوير التعليم وهى (المعلمون - الموجهون - كليات التربية فى الاقاليم -الادارات التعليمية للوزارة- المسئولون عن الحكم المحلى - ممثلون للآباء- الكليات الجامعية فى الاقليم ذات العلاقة).

٢- العمل على تحسين عمليتى التعليم والتعلم فى المدارس، وأن أقصر الطرق لتحقيق ذلك هو السعى الى تحسين اداء المعلمين للمهمات الموكلة اليهم وذلك عن طريق:"أ- اعادة النظر فى اعداد المعلم. ب- اعادة النظر بصورة جدية فى برامج تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة، بحيث تنتفى عنها سمات الشكلية واتخاذها سبيلا للكسب المادى سواء من قبل المدربين أو المتدربين.جـ- أن يضطلع أساتذة التربية بتوفير أحدث المعارف وأصدقها فى مجالات الأدوار المهنية التى يجب أن ينهض بها المعلم وفقا للتقدم العلمى والتقنى الحادث فى هذه المجالات، ومن أهم هذه المجالات (أساليب التعليم الجمعى - مهارات ادارة المدرسة بطريقة ديمقراطية تعاونية- العلاقات التى يجب أن تقوم بين المدرسة وأولياء الأمور وبين المدرسة والمجتمع المحلى- المعارف الخاصة بتعليم الموهوبين والمعوقين- ادارة الفصل الدراسى والمواقف التعليمية المختلفة- اساليب البحث التربوى التى يتأتى للمعلم استخدامها فى المدرسة لأغراض التشخيص والعلاج والتقويم) " (١٠٥).

كما تؤيد الدراسة الحالية وجهة نظر "كومز" حول ضرورة (اعادة بناء هيكل مهنة التدريس بشكل جذرى، يرتكز على تقسيم واضح للوظائف والمسئوليات التى تعترف -بوضوح- بالفروق فى القدرات بين المدرسين، وتساعد النظم المدرسية على الاستفادة المثلى من القدرات والامكانات الخاصة بكل فرد وتؤيد ما اقترحه "كومز" فيما سماه بمفهوم التدريس الفريقى: Team Teaching باعتباره احد البدائل الممكنة لتحقيق ذلك، والذى أوضحه فى قوله: " أن هذا المفهوم يرتكز على فكرة تقسيم العمل التى تكمن وراء تنظيم التقدم الحديث، ويتخلص من الممارسة التقليدية للمدرس الوحيد الذى يعمل بمفرده مع مجموعة ثابتة من المتعلمين، وفى شكله المبسط يتكون فريق التدريس من مدرس متميز متمكن ذى خبرة وعدد من المساعدين أقل تدريبا واجرا يعملون مجتمعين مع مجموعة من المتعلمين اكبر من العادى، ويؤدى المعاون المهام المتعددة التى ينبغى القيام بها دون أن تتطلب تدريبا مهنيا ذا وزن، مثل (توزيع الكتب والكراسات والأدوات التعليمية،وتسجيل غياب التلميذ،

وتصحيح الاختبارات، وهى أعمال تستنزف انتباه المدرس المتدرب ووقته وجهده من العملية التعليمية الأساسية، ومع وجود هذا المعاون يتاح الوقت للمدرس من أجل التركيز على تلك الأعمال التى تتطلب مهارة مهنية وحتى مع وجود عدد كبر من المتعلمين فى المجموعة، ويمكن لهذا المدرس أن ينجز نتائج تعليمية أفضل، وفى ظل هذا العمل تتزايد انتاجية المدرس، ويتعلم الطلاب تعليما أفضل"(١٠٦).

ومما تجدر الاشارة اليه فى هذا الصدد، أن النماذج المعروضة لبعض المدارس الثانوية فى الولايات المتحدة قد استخدمت هذا الاسلوب فى التدريس (اسلوب العمل كفريق) مماساعد على نجاح التطوير المدرسى بها.

المراجع

١- عبد الحميد عبد الله سلام، اعداد معلم التعليم الأساسى، **بحوث ودراسات تربوية**، المجلد الثانى عشر، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٨٥،ص ١٨٢ .

٢- احمد المهدى عبد الحليم، بروستروبكا - إعادة بناء- التعليم ضرورة حتمية، **دراسات تربوية**، المجلد السادس، الجزء (٣٢)، رابطة التربية الحديثة، ١٩٩١،ص ٢٣ .

٣- راجع : يوسف عبد المعطى، " أمة معرضة للخطر " **رسالة الخليج العربى**، العدد الثانى عشر، السنة السابعة، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٤،ص ص ٢٦٠-٢٦٣ .

٤- محمد منير مرسى، **الاصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث**، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٢،ص ص ١٩٠-١٩٢ .

5- Stanislau Kaczor, " The modernization of Education in an advanced socialist society : the example of poland" in "**Educational reforms : experiences and prospects** " unesco, 1979, PP. 125-126 .

٦- راجع فى ذلك :

- رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة، **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا**، الدورة الثالثة اكتوبر- يوليو ١٩٧٥-١٩٧٦ .

- ــــــــــــــــ، الأمانة العامة، **دورة المجالس القومية المتخصصة**، العدد الأول، السنة الثالثة، يناير - مارس ١٩٧٨ .

- ــــــــــــــــ، مصر حتى عام ٢٠٠٠، سياسة التعليم مبادئ ودراسات وتوصيات، العدد (١٢)، ١٩٨١ .

٧- راجع فى ذلك :

- جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (ادارة التربية)، حلقة المدرسة الثانوية للتعليم العام والمهنى فى البلاد العربية، عمان ٢٥-٣٠/١١/ ١٩٧٢ .

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، تطوير التعليم وتحديثه فى مصر، اتجاهات وآراء فى ضوء جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٠ .

- ـــــــــــ، (ادارة التربية)، اجتماع مسئولين وخبراء لدراسة مكانة التعليم التقنى والمهنى " الفنى " بالنسبة للتعليم العام فى البلاد العربية، دمشق، ١-٦ ابريل ١٩٧٨، القاهرة، ١٩٨٠ .

٨- راجع فى ذلك :

- وزارة التربية والتعليم، مكتب الوزير، ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر، سبتمبر،١٩٧٩ .

- ـــــــــــ، تطوير وتحديث التعليم فى مصر، سياسته وخططه وبرامج تحقيقه، (مطبعة وزارة التربية والتعليم)، يوليو، ١٩٨٠ .

- ج.م.ع، وزارة التربية والتعليم، المكتب الفنى للوزير، السياسة التعليمية فى مصر، يوليو، ١٩٨٥ .

- ـــــــــــ، دراسات فى تطوير التعليم، مطابع الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، ١٩٨٧ .

- أحمد فتحى سرور، استراتيجية تطوير التعليم فى مصر، القاهرة، مطابع الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية ووالوسائل التعليمية، ١٩٨٧ .

- ـــــــــــ، تطوير التعليم فى مصر، سياسته واستراتيجية وخطة تنفيذه، (التعليم قبل الجامعى) الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، ١٩٨٩ .

٩- راجع فى ذلك على سبيل المثال لا الحصر :

- محمد فوزى عبد المقصود زاهر، اتجاهات التجديد التربوى وحركة الاصلاح الاجتماعى فى مصر فى أواخر القرن التاسع عشر و أوائل القرن العشرين، رسالة دكتوراه غير منشورة (اصول تربية) كلية البنات جامعة عين شمس، ١٩٨٦ .

- دلال ياسين محمد، تجديد التعليم الثانوى المصرى فى ظل توقعات التغير فى هيكل العمالة حتى عام ٢٠٠٠، رسالة دكتوراه غير منشورة (اصول تربية)، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٨٧ .

- سعيد ابراهيم عبد الفتاح طعيمه، فلسفة التجديد ونماذجه فى التعليم الثانوى - دراسة فى التعليم الثانوى المصرى - رسالة دكتوراه غير منشورة (اصول تربية) كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٩٠ .

- أمين محمد النبوى، العلاقة بين نمط الادارة التعليمية السائد واصلاح بنية التعليم قبل الجامعى، دراسة مقارنة بين جمهورية مصر العربية وانجلترا والولايات المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٩١ .

١٠- حسن حسين البيلاوى، الاصلاح التربوى فى العالم الثالث، قضايا تربوية (١)، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٨، ص ص ٢-٣ .

١١- فيليب كومز، ازمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات، ترجمة : محمد خيرى حربى، وآخرون، دار المريخ للنشر، الرياض، ١٩٨٧،ص ١٥٠ .

١٢- المرجع السابق، ص ص ١٦٠-١٦١ .

١٣- المرجع السابق، ص ١٧٤ .

١٤- نفس المرجع ونفس المكان .

١٥- المرجع السابق، ص ١٧٥ .

١٦- نفس المرجع ونفس المكان .

١٧- لمزيد من التفصيل راجع :

- احمد فتحى سرور، استراتيجية تطوير التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ص ٢١-٤٧ .

١٨- محمد سيف الدين فهمى، المنهج فى التربية المقارنة، القاهرة، الانجلو المصرية،١٩٨٥)، ص ٤٨ .

19- March colin , J., "Spotlight on school improvement " Allen & unwin , London , First published, 1988, P.4 .

20- Ibid , P. 5 .

21- Miles , M. B. and Ekholm, M., " what is school Improvement ? " in : van velzen, W.G. et al . (eds) " **Making school Improvement work leuven OECD**, 1985, P. 48 .

22- March colin , J., " Spotlight on school improvement " OP. cit. P. 4 .

23- Greene , M. " How Do We Think About Our Craft? " in : A. Lieberman (ed.) "**Rethinking school Improvement** " New York: Teacher College press, 1986 , P. 13 .

24- Peter Holly and Geoff southworth, " **The Developing school**" The Falmer Press first published, 1989, P. 24 .

25- Ibid , PP. 24-31 .

26- March colin, J., OP. cit PP. 6-8 .

27- Ibid , P.8 .

28- Ibid , P. 9 .

29- Loc cit .

30- Loc cit .

راجع فى ذلك :

31- Fullan , M., " **What's worth fighting for in the prinicipalship ?** " Toronto ontario public school Teachears Federation , 1988 .

32- Peter Holly and Geoff south worth , " **the Developing School** " OP. Cit. P.25 .

33- Mareh Colin , J. OP. Cit PP . 11-12 .

34- Ibid , P. 12 .

35- Loc. cit .

36- Ibid, P. 13 .

37- Loc. Cit .

٣٨- راجع فى ذلك :

Tangerud , H. and Wallin , E., " Values and Contextual Factors in School Improvement " **Journal of Curriculum Studies** 18 , 1, 1986 .

39- March Colin , J. OP. Cit P. 17 .

٤٠- لمزيد من التفصيل حول شرح كل من هذه النماذج راجع :

Ibid, PP. 22-29 .

٤١- راجع فى ذلك :

House , E.F., " Technology versus craft : A Ten year prespective on Innovation" **Journal of curriculum studies**, 11,1 1979 .

42- March colin , J. OP. cit . P. 23 .

٤٣- لمزيد من التفصيل راجع :

Ibid , PP. 22- 29 .

٤٤- راجع :

Bruce , L. Wilson and Thomas , B. Corcoran, " **Successful secondary school** , visions of Excellence in American public Education " The Falmer press , New York, 1988, PP. 69-82 .

45- Ibid, P. 69 .

46- Ibid , P.72 .

47- Loc . Cit .

٤٨- راجع فى ذلك :

Little, J. W., " Norms of collegiality and Experimentation : Work place conditions in schools", **American Education Research Journal** , 19, (3) , 1983 . PP. 325-340 .

49- Bruce, L. Wilson and Thomas, B. crocoran , OP. Cit, P. 73 .

50- Ibid , P. 79

51- Ibid , P. 80 .

52- Ibid , P. 79 .

53- Loc. cit .

54- Ibid , P. 82 .

55- Ibid , P. 113 .

56- Loc. cit .

57- Loc . c. .

58- Ibid , P. 1:

59- Loc. cit .

60- Loc . cit .

61- Loc . cit .

62- Ibid , PP. 11-12 .

63- Clark D.L. , Lotto L.S. and Astuto T.A., " Effective schools and school Improvement : Acomparative analysis of two lines of inquiry " **Educational Adninistration Quarterly**,20(3),1984, PP .41- 68.

64- March colin , J. OP. cit PP. 13-14 .

65- Ibid , P. 14 .

٦٦- لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع راجع :

Ibid , Chapter (8) PP. 173-180 .

67- Ibid , P. 15 .

68- Ibid , P. 10 .

69- Ibid , P.156 .

70- Loc . cit .

71- Ibid , PP. 156-157 .

72- Ibid , P. 158 .

ولمزيد من التفصيل راجع :

Chapter (8) PP. 159-180 .

73- Ibid , P. 157 .

74- Ibid , P. 159 .

75- Loc . cit

76- Ibid , PP. 1 9-160 .

77- Ibid , P. 160 .

٧٨- قام الباحث بترجمة هذا النموذج من :

A.N. Guessan Konan- Daure, " Educational reform and Technological innovation : the Ivory coast experiment " in : " Educational reforms : experiences and prospect " OP. cit , PP. 132-146 .

79- Ibid , PP. 132-133.

80- Ibid , P. 134 .

81- Ibid , P. 135.

82- Ibid , PP. 136-137 .

83- Ibid ,PP. 138-139 .

84- Ibid , P. 137 .

85- Ibid ,PP. 137-138 .

86- Ibid , P. 139 .

87- Ibid , PP.140-142 .

88- Ibid , PP. 135-136 .

89- Ibid , P. 139 .

90- Ibid , P.145 .

91- Ibid , PP. 143-144 .

92- Ibid , P. 141 .

٩٣- راجع ص ص ٢٠-٢٢ من الدراسة .

94- Bruce L. Wilson and Thomas B. Corcoran OP. cit . P. 109 .

95- Ibid , P. 110 .

٩٦- راجع ص ص ٢٣-٢٦ من الدراسة .

٩٧- راجع ص ٣١ من الدراسة .

٩٨- راجع ص ٤٠ من الدراسة .

99- Peter Holly and Geoff southworth OP. cit ,,, P. 32 .

١٠٠- راجع فى ذلك :

Southworth , G.W, " Development of staff in primary schools : some ideas and implications

British Journal of In- service Education 10,3, 1984, PP. 6-15 .

101- Peter Holly and Geoff southworth op. cit . PP. 134-135 .

102- Ibid , P. 33 .

103- Ibid , P. 140- 141 .

١٠٤- راجع ص ٣٦ من الدراسة .

١٠٥- أحمد المهدى عبد الحليم، بروستروبكا - اعادة بناء- التعليم ضرورة، مرجع سابق، ص ص ٤٩-٥٧ .

١٠٦- فيليب كومز،أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات مرجع سابق، ص ص ١٩٣-١٩٦.